

CONCEPCIONES DE DIVERSIDAD CULTURAL EN ESTUDIANTES DE GRADO  
SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA.

Estefanía Flórez Villada  
Leidy Yulieth Posada Torres

Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Pereira  
2019

CONCEPCIONES DE DIVERSIDAD CULTURAL EN ESTUDIANTES DE GRADO  
SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA.

Estefanía Flórez Villada  
Leidy Yulieth Posada Torres

Asesora  
PhD. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de Educación  
Maestría En Educación  
Pereira  
2019

## **Agradecimientos**

En primer lugar, queremos expresar nuestros agradecimientos a la Maestría en Educación por brindarnos la beca parcial que nos permitió cursar la Maestría; sin ello no hubiera sido posible que hoy termináramos este proceso. Además, queremos agradecer a la directora del Macroproyecto en Didáctica de las Ciencias Sociales, Ph.D. Martha Cecilia Gutiérrez por su apoyo, colaboración, paciencia y acompañamiento constante en el proceso de elaboración de nuestro proyecto de grado.

En segundo lugar, queremos agradecer a nuestra familia, especialmente a nuestros padres y hermanos por brindarnos el apoyo suficiente para sacar adelante nuestro proceso investigativo.

En tercer lugar, queremos agradecer a los compañeros del macroproyecto por permitirnos aprender mediante un trabajo colaborativo y compartir experiencias que nos ayudarán en nuestra vida profesional y personal.

Finalmente, expresamos muestras de gratitud a los docentes de la Maestría por compartir sus saberes y experiencias con nosotros. Sin duda, están aportando a la consolidación de profesionales responsables y orgullosos de la labor docente.

## Resumen

Esta investigación se centra en develar las concepciones de diversidad cultural que poseen los estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas, Risaralda. Para lograrlo, se formulan tres objetivos específicos orientados a: identificar las concepciones de diversidad cultural antes de la práctica educativa, a través de un cuestionario; identificar las concepciones de diversidad cultural durante la práctica educativa, a través de la aplicación de una unidad didáctica basada en Problemas Socialmente Relevantes; y al final contrastar las concepciones de diversidad cultural identificadas antes y durante la práctica educativa. Esta investigación se lleva a cabo desde un enfoque hermenéutico, cuya estrategia fue el estudio de caso simple. Para la recolección de la información se utilizaron técnicas e instrumentos como el cuestionario, la observación participante, el diario de campo, el análisis documental y la grabación de audio y video. El análisis de la información se realiza mediante el análisis de frecuencia para el primer objetivo, la codificación teórica para el segundo objetivo y la triangulación mixta con el fin de analizar las concepciones durante los dos momentos ya mencionados. El análisis de la información permite develar que los estudiantes tienen concepciones tanto explícitas como implícitas que orientan su actuar y decir en los espacios escolares respecto a características de la diversidad cultural como sexo, lenguaje, ideología y etnia.

**Palabras clave:** Didáctica de las Ciencias Sociales, concepciones de diversidad cultural, investigación cualitativa, Problemas Socialmente Relevantes, unidad didáctica, básica primaria.

## **Abstract**

The focus of this research was revealing the conceptions of cultural diversity in a second grade of a public educational institution in the city of Dosquebradas, Risaralda.

Three specific objectives were formulated; identify cultural diversity conceptions before implementing educational practices with the use of questionnaire format. Then, to identify the conceptions of cultural diversity during the implementation educational practices by applying didactic units based on social relevant problems. Finally, a contrast of the conceptions of cultural diversity applied before and during the implementation of educational practices. This research was carried out from a hermeneutical approach. In this approach, the strategy was a simple case study in which techniques and instruments such as the questionnaire, participant observation, field diary, documentary analysis, audio and video were used to collect the information. The analysis of the information was carried out through the frequency analysis for the first objective, the theoretical coding for the second objective and the mixed triangulation in order to analyze the conceptions during the two aforementioned moments and situations. The analysis of student's assessment data had explicit and implicit conceptions, which showed learners' actions in school spaces in relation to characteristics of cultural diversity such as sex, language, ideology and ethnicity.

**Keywords:** Didactics of Social Sciences, conceptions of cultural diversity, qualitative research, Socially Relevant Problems, didactic unit, primary basic.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	10
1. Planteamiento del Problema .....	12
1.2 Objetivos .....	19
1.2.1 Objetivo general. ....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
2. Referente Teórico.....	20
2.1. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales .....	20
2.1.1 Problemas Socialmente Relevantes. ....	22
2.2. Diversidad .....	24
2.2.1 Dimensiones de la diversidad cultural.....	25
2.2.2 Características de la diversidad cultural. ....	27
2.2.3 La enseñanza de la diversidad cultural. ....	28
2.3. Concepciones .....	30
2.3.1 Concepciones de diversidad cultural. ....	32
2.4. Supuesto .....	34
3. Metodología .....	35
3.1 Enfoque investigativo.....	35
3.2 Estrategia.....	35
3.3 Unidad de trabajo o grupo de estudio .....	36

3.4 Unidad de análisis .....	36
3.5 Procedimiento, técnicas e instrumentos de análisis y recolección de información...	37
3.5.1 Antes de la práctica educativa. ....	37
3.5.2 Durante la práctica educativa. ....	39
3.5.3 Después de la práctica educativa. ....	39
4. Resultados .....	42
4.1 Concepciones de diversidad cultural identificadas antes de una práctica educativa.	42
4.1.1 Dimensión identidad – alteridad.....	44
4.1.2 Dimensión Homogeneidad – Heterogeneidad.....	45
4.1.3 Dimensión igualdad – desigualdad.....	47
4.2 Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa ....	49
4.2.1 Concepciones de diversidad cultural que emergen desde el <i>decir</i> en el grupo de estudiantes. ....	52
4.2.2 Concepciones de diversidad cultural que emergen desde <i>el hacer</i> en el grupo de estudiantes. ....	57
4.3. Concepciones de diversidad cultural identificadas en los estudiantes de grado segundo .....	59
4.3.1 Semejanzas en las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa.....	61

4.3.2 Diferencias entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa.....	68
5. Conclusiones .....	75
6. Recomendaciones .....	78
Referencias Bibliográficas .....	80

### **Lista de Figuras**

<i>Figura 1.</i> Resultados de las preguntas asociadas a la dimensión identidad – alteridad.....	44
<i>Figura 2.</i> Resultados de las preguntas asociadas a la dimensión homogeneidad - heterogeneidad. ....	46
<i>Figura 3.</i> Resultados de las preguntas asociadas a la dimensión igualdad - desigualdad. ..	48
<i>Figura 4.</i> Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa	51
<i>Figura 5.</i> Semejanzas y diferencias de las concepciones identificadas antes y durante la práctica educativa.....	60
<i>Figura 6.</i> Expresión de creencias religiosas de los estudiantes E10, E12, E18 y E24 .....	62
<i>Figura 7.</i> Diferencias biológicas expresadas por E20, E7, E15, E2, E33 y E19. ....	63
<i>Figura 8.</i> Soluciones para casos de discriminación propuestas por E19. ....	64
<i>Figura 9.</i> Soluciones de carácter homogeneizante del E1 frente a la discriminación. ....	65
<i>Figura 10.</i> Soluciones a la discriminación basadas en el respeto, propuestas por E3. ....	66
<i>Figura 11.</i> Soluciones propuestas por E22 y E32.....	67
<i>Figura 12.</i> Tonalidad en el color de piel dibujados por E8, E15, E32, E18, E6, E5, E17, E38 y E29.....	70



<i>Figura 13. Opinión sobre la aceptación de la diferencia según E14. ....</i>	<i>72</i>
--	-----------

### **Tablas**

<i>Tabla 1. Reglas para elegir un problema social relevante o controversia .....</i>	<i>22</i>
<i>Tabla 2. Características de las concepciones como teorías implícitas y como teorías explícitas. ....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 3. Síntesis de la unidad didáctica. ....</i>	<i>38</i>
<i>Tabla 4. Resultados obtenidos en el cuestionario sobre diversidad. ....</i>	<i>43</i>

## **Introducción**

Las sociedades del mundo se enfrentan a problemas cada vez más crecientes y latentes. La migración, los procesos de hibridación cultural y las múltiples relaciones presenciales y virtuales permiten configurar nuevas formas de interacción entre los grupos sociales, relaciones que frecuentemente están permeadas por acciones discriminatorias, desiguales e invisibilizadoras. Ante este panorama se hace necesario saber qué piensan los niños y niñas respecto a la diversidad que rodea su entorno y las formas en que ellas permean su decir y su actuar.

Por tal motivo, la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, creo el macroproyecto “Concepciones de Diversidad” del cual hace parte esta investigación.

Este estudio tiene como propósito identificar, interpretar y analizar las concepciones de diversidad cultural en un grupo de estudiantes de una escuela urbana del municipio de Dosquebradas, en el que convergen individuos de diferentes sectores aledaños a la institución, y cuyas manifestaciones culturales son diversas.

La identificación de las concepciones se da en tres momentos. En el primero se identifican las concepciones de diversidad cultural que emergen a través de la aplicación del cuestionario; en el segundo momento se identifican las concepciones que emergen durante una práctica educativa, a través de la aplicación de una unidad didáctica; por último, se contrastan las concepciones identificadas en los dos momentos descritos, con la teoría.

El informe investigativo se presenta mediante cuatro apartados que corresponden a: planteamiento del problema; referente conceptual; metodología; análisis de la información, conclusiones y recomendaciones.

En el primer apartado se presenta el planteamiento del problema, en el que se esbozan las investigaciones y el estado del arte que se han formulado respecto al objeto de estudio, identificando de esta manera los vacíos, avances y necesidades que surgen el análisis del contexto a nivel mundial, nacional y local. En este apartado también se encontrarán los objetivos de la investigación.

En el segundo apartado se sustenta teóricamente la investigación, abarcando conceptos como la enseñanza de las Ciencias Sociales, los problemas socialmente relevantes, la diversidad cultural y las concepciones de diversidad.

El tercer apartado corresponde al proceso metodológico, el cual pertenece a la investigación cualitativa de enfoque hermenéutico, cuya estrategia es el estudio de caso. Así mismo, se relacionan las técnicas e instrumento empleados durante la recolección y análisis de los datos.

El cuarto y último apartado presenta el análisis de la información durante tres momentos. El primero, se analizan las concepciones de diversidad cultural que emergen antes de la práctica educativa (cuestionario); el segundo, se analizan las concepciones de diversidad cultural que emergen durante la práctica educativa a través de la codificación teórica; y seguidamente, se realiza la contrastación de resultados entre el antes y el durante la práctica educativa. Finalmente, se elaboran las conclusiones y se plantean las recomendaciones para futuras investigaciones.

## **1. Planteamiento del Problema**

Alrededor del mundo son cada vez más evidentes las situaciones que afectan la humanidad, la desigualdad en la distribución de los recursos, la pobreza, la discriminación a grupos minoritarios, son algunos ejemplos de estas situaciones. Este panorama, exige a los diversos campos de conocimiento generar nuevas dinámicas que respondan a las necesidades y retos que afloran en la sociedad. La educación, como principal promotor de transformación social y lucha contra las desigualdades, cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse y actuar en un medio cada vez más diverso de manera que promueva “la cohesión social y la coexistencia pacífica” (UNESCO, 2006, p. 8).

Ante este contexto, la enseñanza de las ciencias sociales debe atender a los cambios y transformaciones que se presentan en la sociedad, ya que no se trata de aprender contenidos y asignaturas desligadas de la realidad, sino de promover en los estudiantes “la reflexión, la interpretación y el análisis de los problemas sociales para intervenir y participar democráticamente en la vida de su comunidad” (Martínez, 2017, p.29).

Sin embargo, este objetivo no parece reflejarse en el quehacer de las instituciones, donde las prácticas educativas están permeadas por la dificultad de vincular dichas prácticas con la participación ciudadana. Al respecto, Ruíz (2018) menciona que la escuela ha homogeneizado los procesos de formación, lo que ha generado “el desconocimiento de particularidades, necesidades y demandas del contexto” (p.4), situación que dificulta la transferencia de los saberes escolares a la realidad vivida de cada estudiante.

Ruíz (2018) añade que, desde la escuela, específicamente desde las Ciencias Sociales, es necesario apostarle al estudio de hechos sociales que complementen lo externo (contexto) con lo interno (currículo), de forma que los objetivos no solo sean dar cumplimiento a la institucionalidad escolar, sino de propiciar la construcción de una ciudadanía crítica enmarcada en la diversidad.

Complementando la idea anterior, Casas (1999) manifiesta que:

La formación de ciudadanos capaces de valorar e incorporar a su manera de pensar y de actuar la diversidad, y de adquirir compromisos sociales y colectivos para superar o disminuir las desigualdades, es un objetivo básico en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias sociales (p. 2).

Pese a los esfuerzos de transformar las prácticas ciudadanas basadas en el reconocimiento de la diversidad, estudios como los de Sansó, Navarro y Huguet (2016) señalan que los grupos socialmente diversos siguen enfrentándose a la pretensión de ser unificados bajo el modelo de valores universales, en la que las culturas dominantes buscan homogeneizar las costumbres, dialectos y actividades propias de culturas minoritarias presentes en los espacios de enseñanza y aprendizaje, y cuando se resisten a ello, deben afrontar actitudes excluyentes y marginadoras.

Ante esta situación, Leiva (2011), Quisoboni y Miranda (2016), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) comparten la idea de que los sistemas educativos deben garantizar igualdad de oportunidades en todos los espacios de la sociedad, atendiendo al reconocimiento de las culturas y aprovechando las

diferencias para enriquecer los procesos de convivencia, de tal manera que contribuyan a consolidar sociedades más justas y equitativas basadas en el respeto a la diversidad.

Coherente al contexto internacional, la Constitución Política de Colombia (1991), menciona que todos los individuos tienen igualdad de libertades y oportunidades sin discriminación alguna, por razones de “sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (Art. 7, p. 16). De la misma manera, el Estado colombiano en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), reglamenta que la educación será un garante de la no discriminación a los grupos culturales y que tendrá como propósito, facilitar el acceso a las diversas manifestaciones de las culturas presentes en el país.

Atendiendo a los lineamientos generales de las leyes anteriores, el Plan Nacional de Desarrollo (2014) y el Plan Decenal Nacional (2016) reconocen que Colombia es un país con diversidad cultural, lo que exige al sector educativo promover el intercambio entre culturas y garantizar la participación y la igualdad de oportunidades con el fin de reducir la inequidad y propiciar el desarrollo social y cultural, apostando a la transformación social frente a la manera de abordar la diversidad.

Sin embargo, las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional saturan los currículos oficiales de las instituciones educativas, obstaculizando el estudio de la diversidad presente en la población colombiana, y por ende “los grupos sociales terminan invisibilizados en el currículo, a pesar de existir una normativa que regule su enseñanza en algunos casos” (Martínez, 2017, p. 31).

La lectura y análisis de distintas investigaciones apoyan la idea anterior al manifestar que, en las instituciones educativas la diversidad no ha sido trabajada desde un campo de conocimiento escolar específico, sino desde un enfoque para la inclusión, desconociendo que este es un concepto social clave a desarrollar desde la didáctica de las ciencias sociales (Casas, 1999, Morillo, 2014; Silva y Barrera, 2014; Paredes, Valencia y Cuero, 2015; Ortiz y Vargas, 2015; y Velásquez, 2016).

El panorama anterior se refleja en el municipio de Dosquebradas que, al ser una ciudad industrial, alberga población pluricultural y pluriétnica, donde confluyen saberes, lenguajes y costumbres que configuran las dinámicas sociales de la región, lo cual crea la necesidad de planear, ejecutar y evaluar acciones que permitan atender a la diversidad presente en la localidad. Sin embargo, en la lectura del Plan Decenal Departamental de Risaralda (2013) y del Plan de Desarrollo Municipal de Dosquebradas (2016) se evidencia que únicamente la Secretaría de Desarrollo Social y Político participa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, y las Secretarías de Cultura y de Educación de Dosquebradas sólo están involucradas en la caracterización de la población, pero están desvinculadas de la elaboración de orientaciones que promuevan un intercambio cultural entre las diferentes comunidades.

El poco cuidado que desde las políticas gubernamentales se pone a un tema como la diversidad, puede incidir en los bajos resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber Pro del año 2015 en competencias ciudadanas, específicamente los ítems relacionados con la actitud hacia la diversidad, las cuales indican que entre el 10% y el 34% de los estudiantes de las instituciones educativas de Dosquebradas, están de acuerdo con actos discriminatorios hacia personas con orientaciones no heterosexuales, o

provenientes de otras culturas. Además, la mayoría de estudiantes que participaron en la prueba afirman “sentirse mal” (ICFES, 2016) ante circunstancias de rechazo por características de aspecto físico o condición socioeconómica.

Lo anterior, refleja la situación actual del municipio. Según la noticia presentada en RCN Radio (2015), en los últimos años algunos grupos culturales han abandonado la ciudad como consecuencia de los prejuicios y actitudes de rechazo y discriminación a las que se enfrentan. Esta situación ha propiciado que en los contextos escolares se cree la necesidad de promover normas y acciones en pro del respeto y la valoración de la diferencia.

Para el caso de esta investigación, se elige una institución de Dosquebradas que alberga estudiantes cuyas familias provienen de distintas ciudades de Colombia, creando así un ambiente con una pluralidad étnica y sociocultural. Con el fin de atender a las dinámicas de su contexto, el colegio expresa en su Proyecto Educativo Institucional, la misión de brindar una educación “basada en los valores de justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad”. Sin embargo, al revisar el documento en su totalidad, se evidencia una discrepancia entre lo planteado en la misión y las demás orientaciones del PEI, puesto que más que fortalecer los valores y el respeto por la diversidad, la institución hace énfasis en promover el rendimiento académico y la formación para el trabajo y para la educación superior (Fe y Alegría, 2015).

Adicionalmente, en el plan de estudios de la institución se otorgan orientaciones encaminadas a que el respeto a las diferencias y la pluralidad se aborde desde los contenidos actitudinales de cada área, y no como concepto clave de las ciencias sociales,



desconociendo su importancia para la formación de una ciudadanía responsable y respetuosa de la diversidad.

Investigaciones de Vallejo y Villamil (2017); Cardona y Reyes (2017), Gómez y Cardona (2017) concluyen que para promover el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural es importante abordar la enseñanza de las ciencias sociales desde problemas sociales relevantes, de manera que acerque a los estudiantes al conocimiento y comprensión de las problemáticas presentes en su contexto, tales como la discriminación y exclusión entre los grupos culturales.

Molina y Utges (2011) afirman que para comprender un fenómeno es necesario conocer las concepciones que tienen los actores que en él intervienen. Adicionalmente, Molina y Utges (2011) y Barrera y Rosero (2018) destacan que la diversidad cultural es un concepto que ha tomado relevancia en los últimos años, pero que ha sido poco abordado desde el sector educativo.

Al realizar un análisis de los diferentes estudios sobre el tema se evidencia que la mayoría de las investigaciones aborda lo que piensan y sienten los docentes, en su gran mayoría de educación universitaria. De manera general, las investigaciones concluyen que las concepciones de los docentes frente a la diversidad están guiadas por un modelo médico e integracionista que muestra la diversidad como sinónimo de discapacidad, atención médica y déficit de aprendizaje. Además, los estudios evidencian que los docentes conciben las prácticas culturales como un obstáculo para la adquisición de nuevos saberes y, por ende, no se tienen en cuenta como saberes previos respecto a contenidos universales

(Muñoz, López y Assaél, 2015; Molina, Mosquera, Utges, Mojica, Cifuentes, Reyes, Martínez y Pedreros, 2014; Utges y Molina, 2011; y Barrera y Rosero, 2018).

No obstante, al momento de indagar por las concepciones de los estudiantes, el panorama investigativo es escaso. Shultz (2018) por ejemplo, investiga sobre las concepciones de diversidad cultural que poseen los jóvenes universitarios respecto a diversas categorías como homosexualidad, minorías étnicas, y discriminación. Adicionalmente, Sanvicén, Fuentes y Molina (2017) indagan por las concepciones de diversidad presentes en los estudiantes de secundaria. Ambos concluyen que los grupos con diferencias en la orientación sexual, religión y política poseen índices de aceptación bajos y se constituyen como grupos discriminados.

Como puede evidenciarse, las investigaciones sobre el tema de concepciones de diversidad en la población estudiantil, han sido abordadas desde la secundaria o la universidad, sin embargo, en la educación básica primaria no se cuenta con el mismo registro. Teniendo en cuenta este hecho y con base en la lectura de la teoría existente sobre diversidad cultural, se evidencia la necesidad de plantear una investigación en la que se ofrezcan oportunidades a los estudiantes de primaria para explicitar cuáles son sus concepciones sobre la diversidad presente en su entorno, aportando a la comprensión del fenómeno de manera holística, como afirman Molina y Utges (2011).

Por tal razón se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿qué concepciones de diversidad cultural se identifican en un grupo de estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas, a partir de una práctica educativa basada en problemas socialmente relevantes?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general.**

Interpretar las concepciones de diversidad cultural que emergen en un grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas, a partir de una práctica educativa basada en Problemas Socialmente Relevantes (PSR).

### **1.2.2 Objetivos específicos.**

- Identificar las concepciones de diversidad cultural en un grupo de estudiantes de grado segundo, antes de una práctica educativa basada en PSR.
- Identificar las concepciones de diversidad cultural que emergen un grupo de estudiantes de grado segundo, durante una práctica educativa basada en PSR.
- Analizar las concepciones de diversidad cultural identificadas en un grupo de estudiantes de grado segundo, antes y durante una práctica educativa basada en PSR.

## 2. Referente Teórico

En este apartado se sustentan las tres categorías teóricas presentes en el estudio: enseñanza de las ciencias sociales, diversidad cultural, y concepciones de diversidad cultural.

### 2.1. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales

En la actualidad, las ciencias sociales se ven enfrentadas a cambios y transformaciones que emergen de las interacciones sociales y de los comportamientos humanos presentes en la sociedad, aspecto que es inherente a la escuela. Al respecto, López (2005) señala que las instituciones educativas se enfrentan a la urgente tarea de actualizar y renovar sus procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que así lo demanda la evolución de la sociedad, sus múltiples cambios y la presión, cada vez más constante, de vivir en la incertidumbre.

En tal sentido, la enseñanza de las ciencias sociales deberá orientarse a la formación de estudiantes con conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan comprender la realidad social próxima y lejana, formar el pensamiento crítico y creativo para aprender a discernir la información circulante, y fomentar la intervención y transformación social como fin último de la enseñanza de las ciencias sociales (Pagés y Santisteban, 2011; Alba, García, Santisteban, 2012). Para alcanzar el objetivo de promover la intervención social, el profesorado debe orientar su práctica desde seis finalidades (Pagés y Santisteban, 2011):

*Finalidades culturales:* orientadas a formar estudiantes que comprendan y vivan la cultura de una forma dinámica y cambiante, con diversas interpretaciones y analizada desde múltiples miradas, alejada de una lógica transmisionista y reproductiva de la cultura.

*Finalidades científicas:* orientadas a formar un estudiante con espíritu indagativo y reflexivo que ponga en tela de juicio los saberes del mundo. Para ello es primordial que la enseñanza promueva la reconstrucción de las concepciones que el estudiante posee sobre los fenómenos y prácticas sociales.

*Finalidades prácticas:* orientadas a que los estudiantes encuentren sentido y significado al saber que construyen en los espacios educativos, con el fin de permitirle comprender la realidad, sus problemáticas y las posibilidades de actuar en ella.

*Finalidades intelectuales:* orientada a la formación del pensamiento social, es decir, a la capacidad para comprender la realidad social y los problemas que en ella coexisten.

*Finalidades políticas:* orientadas a la formación de ciudadanos que comprendan y mejoren su entorno, a partir de la adquisición de habilidades comunicativas y toma de decisiones que posibiliten la acción social.

*Finalidades para el desarrollo personal:* orientadas a formar individuos que desarrollen competencias tanto individuales como sociales, de manera que fortalezca su autonomía a favor de la actuación consciente en el contexto.

En síntesis, el propósito de abordar las finalidades desde el área de ciencias sociales es promover en el estudiante competencias que le permitan comprender su contexto e intervenir en él. Una estrategia para ayudar al propósito anterior es trabajar en el aula a partir de Problemas Socialmente Relevantes.

### 2.1.1 Problemas Socialmente Relevantes.

Esta propuesta, denominada también conflictos sociales candentes (López, 2011), surge bajo la necesidad de apoyar la formación de conocimientos, habilidades y actitudes propias de las ciencias sociales, a partir del acercamiento a los problemas de su entorno (Pagés y Santisteban, 2011). Como afirma Santisteban (2019), los PSR permiten relacionar la escuela con la vida.

Los PSR se denominan Problemas porque son “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López, 2011, p. 3), se denominan Sociales al abordar situaciones que permean al ámbito social, histórico y cultural; y adquiere la noción de Relevante al ser situaciones que se presentan en los contextos cercanos y son capaces de suscitar el interés debido al alto nivel de conexión que los estudiantes pueden establecer con ellos. Según Latour (citado por Santisteban, 2019) existen cinco reglas que permiten escoger los conflictos que se abordan en el aula (tabla 1).

Tabla 1.

*Reglas para elegir un problema social relevante o controversia.*

<b>Regla n.º 1</b>	Elija un tema que no está cerrado, que evolucione durante el año y que el estudiante pueda seguir en vivo. Esta regla es imperativa porque es la única forma de evitar el error retrospectivo suponiendo, una vez resuelta la controversia, que los «verdaderos» expertos sabían «desde el principio» cómo terminaría.
<b>Regla n.º 2</b>	Debe ser un tema relativamente candente, que no significa necesariamente de perfil alto, sino en el que hay suficientes protagonistas para esperar resultados contrarios, refutaciones, desarrollados a escala de un año escolar
<b>Regla n.º 3</b>	Tomar un tema que obligue al alumnado a contrastar fuentes heterogéneas. No se debe limitar, por ejemplo, a los diarios más leídos o de una única tendencia. Debe abarcar toda la gama de medios sin olvidar revistas profesionales especializadas.
<b>Regla n.º 4</b>	Tome un tema que sea lo suficientemente limitado o abaricable como para ser tratado por el grupo como controversia en un año.
<b>Regla n.º 5</b>	Tome un tema que sea accesible desde la literatura especializada. Muy a menudo los estudiantes eligen temas excelentes, pero sobre los cuales no tienen otra fuente que la prensa convencional o los foros web, todo lo demás está en forma de literatura que no pueden consultar o en un idioma desconocido por el alumnado.

Fuente: Santisteban (2019).

El abordaje de PSR en las clases de ciencias sociales se configura en una estrategia que sirve, en primer lugar, para adquirir “conocimientos específicos de historia, geografía y otras ciencias sociales” (López, 2011, p. 9), y por otro lado para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, que potencia, entre otros aspectos, el respeto por la diferencia y la diversidad; además, fomenta habilidades sociales y cognitivas que permiten a los estudiantes hacer uso de sus conocimientos para enfrentar las desigualdades presentes en el entorno social, en los niveles micro, meso y macro. Según Cubillos (2018) y Santisteban (2019), uno de los problemas y desigualdades que aquejan el mundo actual es la discriminación.

Como afirman Margulis y Urresti (1999) la discriminación es conocida por todos los seres humanos, pero no es asumida como proceso que deba examinarse y, por ende, ser combatido. Según los autores, la discriminación aparece en toda clase mensajes sociales a tal punto que permean la acción; además mencionan que “tiene fuerte influencia en nuestra cultura y relaciones sociales: interviene en el lenguaje, los itinerarios urbanos, las localizaciones espaciales, la comunicación social y las relaciones en las escuelas” (Margulis y Urresti, 1999, p. 10)

Dietz (2013) añade que los procesos y acciones que ejercen la discriminación, implícita o explícitamente, tiene su origen en la formación de ciudadanía desde un enfoque nacionalista el cual cohibe la percepción y reconocimiento de la otredad como elemento posible para la convivencia y establecimiento de relaciones entre culturas y pensamientos diversos.

Como propuesta contraria a la ciudadanía nacionalista, surge la formación de ciudadanía desde un enfoque global o planetario (Pagés, 2007). Hablar en términos de ciudadanía global, implica pensar que cada individuo pertenece a dos espacios, el local (lugar de nacimiento y permanencia), y el global (espacio de actuación), y está ligado a ellos a través de una relación de doble dirección: “de la comunidad al ciudadano y de ciudadano a la comunidad” (Cortina, citada por Vega y Padilla, 2014, p. 4). En esta bidireccionalidad, el individuo adquiere un sentido de responsabilidad con su comunidad local y global al tratar de fomentar un mundo más equitativo, libre, diverso y justo a través de actitudes y valores como la solidaridad, la paz y el respeto por la diversidad.

## **2.2. Diversidad**

La diversidad es una característica propia de la humanidad, que dinamiza las interacciones sociales al ser un punto de convergencias o divergencias de pensamiento, de opiniones y de formas distintas de percibir el mundo. Leiva, (2011) define la diversidad como:

Un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural (p. 170).

Vega y Padilla (2014), mencionan que una de las condiciones determinantes para las sociedades modernas a la hora de formar a un ciudadano global, es pensar en el respeto a la diversidad para construir una sociedad funcional y sin fronteras en la que se aprenda a vivir y convivir juntos (UNESCO, 1996), esto como respuesta ante los flujos constantes, voluntarios e involuntarios de migración que se presentan a lo largo y ancho del planeta.



Meléndez (2000) y Arnaiz (2005) clasifican la diversidad desde varios aspectos que se sintetizan en tres grandes factores: físicos, académicos y socioculturales. Este último alude a las condiciones sociales, culturales y demográficas que “generan diversidad en el aula debido al encuentro de diferentes costumbres, sistemas de valores, y a la pertenencia a grupos étnicos con diferencias religiosas, creencias, hábitos, costumbres y lengua” (Gutiérrez, Arana y Buitrago, 2016, p. 194).

En los factores socioculturales se ubica la *diversidad cultural*, la cual abarca la pluralidad de comunidades y grupos humanos que coexisten en el mundo; es decir, los reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, economía, etc.). La diversidad cultural desde una mirada más amplia, abarca también el pluralismo de puntos de vista y de ideas que permiten las interacciones al interior y entre los grupos sociales.

Es por ello que la UNESCO reconoce la diversidad cultural como “el patrimonio común de la humanidad que debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2002, p. 3).

La diversidad, al igual que cualquier concepto social, se compone de múltiples dimensiones y características que ayudan a la comprensión holística del concepto.

### **2.2.1 Dimensiones de la diversidad cultural.**

Dietz (2013) propone abordar la diversidad en el ámbito escolar desde tres dimensiones que permiten realizar un análisis multidimensional de las identidades y diversidades: igualdad – desigualdad, identidad – alteridad, y homogeneidad – heterogeneidad.

*Desigualdad - Igualdad.* Aguado, Gil, Jiménez, y Sacristán (1999) afirman que los ámbitos escolares son pensados para personas con un “Determinado patrón de referencia” (p. 472). Estos ámbitos conllevan a la legitimación de las desigualdades sociales entre los miembros de una comunidad educativa que no reconocen ni valoran las diferencias culturales. Frente a tal situación, las prácticas escolares tienen la importante tarea de crear condiciones equitativas basadas en el reconocimiento de las potencialidades y diferencias de cada persona. En palabras de Aguado *et al.*, (1999) “Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes” (p. 472).

*Identidad - alteridad.* La identidad según Seidmman (2015) se encarga de consolidar aquellos rasgos físicos, psicológicos y biológicos que configuran la particularidad de un individuo, fundamentándose en el pasado y cambiando a lo largo de la existencia. Adicionalmente, este proceso de construcción de identidad se consolida a partir de una dialéctica constante con los “otros” para determinar las semejanzas y las diferencias con los demás individuos. La alteridad, según Santamaría (citado en Taub, 2008), es una realidad relativa y relacional que depende de las condiciones sociohistóricas y situacionales en que se encuentre el individuo.

*Homogeneidad-heterogeneidad.* Al hablar de homogeneidad se vincula a la idea de “similaridades entre los individuos” en formas de actuar, pensar y aprender. Por otro lado, el término heterogeneidad en educación, aparece asociada al término “Diversidad” cuyo objetivo es atender y dar respuesta a las peculiaridades específicas de los individuos y grupos sociales (Salmerón, 2009). La UNESCO (2005) añade que la heterogeneidad se configura como una característica esencial de la cultura, la cual aporta sentido y

significado al término en tanto que “las culturas cambian conforme los seres que las componen van cambiando, mutando, transformándose, diferenciándose...” (p. 14).

### **2.2.2 Características de la diversidad cultural.**

Como afirma la UNESCO (2005) la diversidad cultural se manifiesta en la diversidad étnica, sexual, lingüística, religiosa, en formas en la organización social, en las costumbres como manejo de la tierra, selección de los cultivos, y dieta; y en las formas de expresión como el arte y la música. Para efectos de esta investigación se abordarán conceptualmente los tópicos etnia, sexo, lenguaje e ideología.

La *etnia* se configura como un elemento que va más allá del color de piel al considerar “aspectos visibles que diferencian a un grupo humano de otro, tales como lengua, costumbres, rasgos físicos” (UNESCO, 2005, p. 36), y que generalmente están asociados a grupos que representan a las minorías culturales. En este concepto surge identidad étnica al considerar que cada grupo obedece a unas características sociales y geográficas determinadas, que configuran su modo de ser y actuar.

El *lenguaje* se constituye como un sistema complejo de expresión y transmisión cultural, que posibilita al ser humano aprender, conocer y comunicar su mundo y su cultura. Como afirman Vergara y Ríos (2010) “El lenguaje no nace con el sujeto que lo adquiere, ya está conformado y lleva la experiencia de los otros, del mundo y la historia” (p.70).

Respecto a la característica *sexo*, la Unicef manifiesta que es un concepto biológico que apunta a diferencias fenotípicas como los cromosomas, los órganos genitales externos y las

hormonas, y el concepto de género se refiere a las ideas y representaciones sociales que la sociedad ha establecido como propio o común para cada sexo (Lamas, 2000; Mejía, 2015).

La UNESCO (2005), afirma que el sexo y la orientación de género siguen presentando actitudes y actos de discriminación. Por eso hace un llamado a planificar, ejecutar y evaluar políticas que promuevan el reconocimiento y valoración de la diversidad sexual, estudiando aspectos como la igualdad o desigualdad entre sexos, punto de desequilibrio que es común a la mayoría de países (UNESCO, 2005).

El último concepto se denomina *ideología*, y según la Real Academia Española se refiere al “conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época” (RAE, 2018). En él confluyen los aspectos religiosos, políticos, costumbres y manifestaciones artísticas. La ideología, según lo afirma la UNESCO (2005) configura las formas de pensar y de actuar de un determinado grupo social y cultural, basándose en ideas que han sido socialmente construidas y culturalmente aceptadas.

### **2.2.3 La enseñanza de la diversidad cultural.**

La diversidad cultural en el ámbito educativo ha presentado históricamente diferentes puntos de vista desde los cuales se ha valorado o reconocido la otredad. Sagastizabal (2004) reconoce cuatro momentos: asimilación, compensación, educación multicultural y educación intercultural.

- *La asimilación*: es un modelo o perspectiva en el que la cultura dominante se impone como único escenario posible de “reconocimiento”, y todo aquello diferente constituye un factor de exclusión. “Esta concepción fracasó en la tarea de integrar en la sociedad global a los “otros”” (Sagastizabal, 2004. p. 6).

- *La compensación:* es una perspectiva en la que la diversidad es concebida como carencia o deficiencia, se considera que todo grupo social o cultural que no posea las mismas condiciones que los grupos mayoritarios, están en condición de desventaja y por ende su “deber” es alcanzar las mismas condiciones que la cultura dominante.
- *La educación multicultural:* es una perspectiva en la que se “confunde diversidad con desigualdad, asume la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero niega la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos, por lo tanto exacerba la “diferencia”, y transforma la diversidad cultural en guetos” (Sagastizabal, 2004. p. 8).
- *La educación intercultural:* Siguiendo los planteamientos de Fernández y Muñoz (1995) desde una perspectiva intercultural, los centros educativos propician el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor, como legítima. Según los autores la diversidad cultural se ve como un aspecto positivo y no como un obstáculo.

A diferencia de la perspectiva multicultural, que obstaculiza la interacción entre los diferentes grupos sociales; la educación intercultural promueve en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división (p. 70).

La UNESCO (2005) amplía esta definición al expresar que un objetivo de la educación intercultural es preparar a los estudiantes para vivir en un entorno rico en diversidad cultural y respeto hacia ella, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje promuevan lazos de unión y las relaciones basadas en la equidad. En este sentido la educación

intercultural promueve el reconocimiento y diferenciación entre culturas, para el enriquecimiento mutuo sin que ello implique dejar de lado las costumbres y rasgos característicos del grupo social al que se pertenece.

### 2.3. Concepciones

Las experiencias vividas en los procesos individuales e interacciones sociales e incluso educativas, hacen que cada individuo elabore y estructure sus saberes; sin embargo, esto no sucede en periodos cortos de tiempo, sino que se cimientan a lo largo de toda la vida y continuamente se transforman, esto es entonces lo que se conoce como concepción. En palabras de Giordan (1996), las concepciones se definen como “producciones originales o mejor, como un universo de significados contruidos por el que aprende, en el que se ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados, próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia” (p. 9).

Las concepciones no han tenido una única forma de estudiarse; por el contrario, los enfoques que las han constituido como campo de estudio han sido diversos y han ayudado a entender cómo el ser humano construye, concibe y utiliza el conocimiento. La metacognición, la teoría de la mente, las creencias epistemológicas, la fenomenografía y las teorías implícitas forman parte del estudio llevado a cabo por Pozo (2006) para esbozar la evolución de las concepciones. Dado el interés investigativo de esta ocasión, se ahonda en la última clasificación.

Las *teorías implícitas* se constituyen como saberes intuitivos o informales que se contraponen en muchos casos a los saberes formales y *explícitos* que se expresan verbalmente. Estas teorías son generalmente arraigadas y poco reflexivas, y se caracterizan

por tener prioridad funcional ante los procesos y representaciones explícitas; es decir, en la acción cotidiana, el sujeto suele poner en marcha el conjunto de principios que configuran sus teorías implícitas, así su conocimiento declarativo (teorías explícitas), exprese lo contrario.

Tabla 2.

*Características de las concepciones como teorías implícitas y como teorías explícitas.*

	<b>Representaciones implícitas.</b>	<b>Representaciones explícitas.</b>
<b>¿Cuál es su origen?</b>	No consciente - Experiencia personal.	Consciente - Reflexión y comunicación social de esa experiencia.
	Educación informal.	Educación e instrucción formal.
<b>¿Cuál es su naturaleza?</b>	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
<b>¿Cómo funcionan?</b>	Función pragmática (tener éxito).	Función epistémica (Comprender).
<b>¿Cómo cambian?</b>	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o sustituir por otras.

Fuente: Adaptado de: Pozo, 2006, p. 46.

Como se expresa en la tabla 2, estas teorías implícitas tienen un origen no consciente adquiridas a través de las experiencias que el individuo tiene en el entorno, incluyendo el educativo, de ahí que su naturaleza arraigada se debe principalmente a que suelen funcionar de manera más “eficaz, rápida y con menor costo cognitivo” (Pozo, 2006, p. 45).

Las concepciones explícitas, por el contrario, tiene un origen consciente que se adquiere a través del aprendizaje formal o académico, y a través de la reflexión de ese saber adquirido. Es por ello que las concepciones explícitas se expresan a través del decir, caso contrario a las concepciones implícitas que se manifiestan a través del hacer. Por este

motivo son más fáciles de cambiar y/o reemplazar en comparación de las concepciones implícitas.

Teniendo en cuenta lo anterior, las concepciones como teorías implícitas pueden configurarse como barreras para la interacción, aprendizaje e incluso para el desenvolvimiento en la vida diaria. Cambiarlas, modificarlas o comprenderlas requiere un estudio a fondo, para ser capaz de establecer qué las origina, cómo se mantienen en el tiempo y qué las hace evolucionar.

### **2.3.1 Concepciones de diversidad cultural.**

Como se mencionó en el planteamiento del problema, el campo de las concepciones de diversidad cultural ha sido abordado desde la óptica de los docentes y algunos estudiantes en universidad y básica secundaria, evidenciando que el campo investigativo sobre concepciones de diversidad cultural en educación básica primaria todavía está exploración.

No obstante, los resultados del estado de arte llevada a cabo por Barrero y Rosero (2018) otorgan una aproximación a las concepciones de diversidad, encontrando cuatro clasificaciones:

- *Atribuir diversidad a la condición de estudiantes extranjeros e inmigrantes.* Las investigaciones consultadas por Barrero y Rosero (2018) manifiestan que los docentes pueden concebir la diversidad como la manifestación de diversas culturas en el aula de clase; al mismo tiempo, esta concepción es vista desde dos ópticas: la primera está asociada a una valoración positiva de la diversidad, al mostrar apertura para compartir, enseñar y convivir con estudiantes de otras culturas. Por el contrario, otros docentes buscan homogeneizar los saberes culturales que los niños



conlleven, eliminando la diversidad que presenta su aula de clase (Barrero y Rosero, 2018. p. 3). Esto evidencia una clara tensión entre la dimensión de la diversidad homogeneidad y heterogeneidad.

- *Atribuir diversidad a la condición de estudiantes en condición de discapacidad.*

Como segunda clasificación, los docentes atribuyen la diversidad a estudiantes con alguna limitación de índole cognitiva, intelectual, sensoriomotora o física, lo cual promueve una actitud segregadora de la diversidad. Esto genera entre los docentes una visión negativa de la diversidad al asignarle la connotación de problema o dificultad.

- *Atribuir diversidad a la condición de estudiantes étnicos, específicamente población indígena.*

Esta clasificación manifiesta que los docentes conciben la diversidad asociada a los grupos étnicos. Como afirman Barrea y Rosero (2018) las “investigaciones dan cuenta de la diversidad bajo una connotación de déficit o falta, pues se considera a la población indígena, como una población vulnerable, que presenta muchas necesidades y desventajas socioculturales”. (p. 46)

- *Atribuir diversidad a toda la población educativa sin ninguna condición específica.* Los docentes manifiestan en la última clasificación, que la diversidad está asociada a la población general, ya que “las diferencias son inherentes a los seres humanos y por lo tanto están dentro de lo esperado”. (Barrera y Rosero, 2018, p. 46).

Con base en esta organización, se busca crear unas bases que permitan el estudio de las concepciones de diversidad cultural desde diversos ejes y perspectivas que establezcan una visión más holística del concepto.

## **2.4. Supuesto**

Enseñar la diversidad cultural a través de problemas socialmente relevantes promueve el diálogo, el debate, la argumentación y la interacción entre los estudiantes, lo cual facilita la explicitación de las concepciones de diversidad en un grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria.

### **3. Metodología**

En este apartado se presenta la metodología que permitió llevar a cabo la investigación, por ello se esbozan el enfoque de la investigación, la estrategia, la unidad de trabajo, la unidad de análisis, los procedimientos y los instrumentos.

#### **3.1 Enfoque investigativo**

Esta investigación se realiza mediante un enfoque hermenéutico, que se caracteriza por acercarse de manera comprensiva a la realidad. Según Dorio, Sabariego y Massot (2009) la investigación cualitativa es aquella que investiga la realidad desde “adentro” y que, por ende, permite comprenderla desde distintas perspectivas.

Este enfoque permite comprender e interpretar los comportamientos, las emociones y los sentimientos, así como los fenómenos sociales y culturales sin pretender generalizar los resultados más allá de los hechos estudiados, por lo que adquiere un carácter abierto, flexible, cíclico y emergente (Pérez, 2007; Corbin y Strauss, 1997). Por lo anterior, esta investigación toma como referente las concepciones de los estudiantes, para develar lo que dicen y hacen estos respecto a la diversidad cultural en el aula de clase.

#### **3.2 Estrategia**

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, se aborda como estrategia de investigación el estudio de caso, debido a que permite un acercamiento a los fenómenos de la vida cotidiana de manera holística, permitiendo hacer un análisis exhaustivo y profundo de un fenómeno teniendo en cuenta el contexto en el que se genera (Arbeláez, Henao, Gil, Gallego, Lanza, Lozano y Sucerquia, 2015; Yin, 2009). En este caso se busca comprender

las concepciones de diversidad cultural de los estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas.

### **3.3 Unidad de trabajo o grupo de estudio**

La unidad de trabajo son los niños y niñas de grado segundo de una institución pública que está ubicada en la parte alta del Barrio la Pradera, Dosquebradas. El grupo está conformado por treinta y dos estudiantes, de los cuales veinte son niños y doce son niñas. La edad oscila entre siete y nueve años, y son provenientes de los barrios Las Violetas, Frailes, Bosques de la Acuarela, La Pradera, y La Vereda Naranjales que se ubican entre los estratos 2, 3 y 4.

En coherencia con las características descritas anteriormente, el grupo de estudio se selecciona debido a que en el aula convergen estudiantes cuyas familias provienen de diferentes ciudades de Colombia, y a raíz de ello se presentan diversos pensamientos basados en tradiciones socioculturales, religiosas, económicas y lingüísticas diversas que configuran las relaciones al interior del grupo.

### **3.4 Unidad de análisis**

La unidad de análisis corresponde al estudio de las concepciones de diversidad cultural que emergen en una práctica educativa con estudiantes de grado segundo de una institución pública del municipio de Dosquebradas. El estudio de las concepciones se realiza en dos momentos: *antes* y *durante* la práctica educativa que se lleva a cabo mediante la aplicación de una unidad didáctica en el área de ciencias sociales, basada en Problemas Socialmente Relevantes (PSR).

### **3.5 Procedimiento, técnicas e instrumentos de análisis y recolección de información**

El procedimiento que se realiza en la investigación se dividió en tres momentos: antes, durante y después de la práctica educativa, los cuales se explican a continuación.

#### **3.5.1 Antes de la práctica educativa.**

Antes de la práctica educativa se elabora un cuestionario con el fin de indagar por las concepciones explícitas de los estudiantes de grado segundo sobre diversidad cultural. El cuestionario consta de ocho preguntas tipo escala Likert con tres opciones de respuesta: siempre, a veces y nunca (Bisquerra, 2009; Hernández, Fernández y Baptista, 2014) el cual se somete a una prueba piloto con el 5% de un grupo de estudiantes con características similares al grupo de estudio. Finalmente, este instrumento se valida por expertos.

Luego de realizar, validar y aplicar el cuestionario a treinta y dos estudiantes (anexo 1), se construye la unidad didáctica a partir de un caso de discriminación cultural, y se elabora un consentimiento informado que se firma con anterioridad por los acudientes de los estudiantes, con el fin de aprobar la participación voluntaria de cada uno de ellos en la investigación (anexo 2) (Mendoza y Herrera, 2017), también se realiza la invisibilización de cámaras para la video-grabación de cada una de las sesiones, con el fin de no afectar el desarrollo natural de la práctica educativa.

- **La Unidad didáctica.**

La Unidad didáctica se elabora el propósito de que los niños y las niñas comprendan la importancia de la diversidad cultural para aprender a interactuar con el otro, fortalecer su propia identidad y participar en la vida social a nivel local y global.

Con el fin de dar cumplimiento al propósito, se estructura el trabajo de aula a partir de un Problema Socialmente Relevante sobre discriminación e injusticia social, el cual se concreta a través de un estudio de caso presentado a los estudiantes.

A partir de este estudio de caso se abordan temas como características de la diversidad, semejanzas y diferencias entre seres humanos y comunidades, procesos migratorios, y solución de problemas a situaciones de discriminación (anexo 3). El proceso a partir del estudio de caso se sintetiza en la tabla 3.

Tabla 3.

*Síntesis de la Unidad Didáctica*

Elaboración del estudio de caso	<p>Se realiza un análisis del contexto de los estudiantes para identificar las problemáticas latentes. Se observa un caso en el que los compañeros discriminan a un estudiante por su color de piel y forma de actuar. Paralelamente, se realiza una búsqueda desde los documentos base del Ministerio de Educación para lograr relacionar los problemas del contexto con los contenidos curriculares del área y el grado.</p> <p>Con base la información que otorga el contexto y las orientaciones curriculares, se crea una situación problema cuya protagonista es una niña llamada Sofía que proviene de la ciudad de Cali. La situación versa en que Sofía se muda a Dosquebradas debido a motivos laborales de los padres, y al llegar a la nueva ciudad se enfrenta a burlas por su color de piel y su manera de pensar y actuar. Este caso se presenta a los estudiantes por medio de un video.</p>
Comprensión del caso y estructura del trabajo.	<p>Se realizan una serie de preguntas para fomentar la comprensión de todos los detalles intervinientes en el caso. Algunas de ellas son: ¿Dónde vivía Sofía?, ¿Qué les pasó a sus padres?, ¿Dónde tuvieron que viajar? Entre otras.</p> <p>A partir de la comprensión del caso se estructuran una serie de preguntas problematizadoras que orientan el trabajo por cada sesión: ¿Qué sucede con Sofía? (sesión 1), ¿Qué te hace diverso? (sesión 2), ¿Cuáles son nuestras diferentes y nuestras semejantes? (sesión 3) ¿Cuáles son las razones por las que las personas cambian de ciudad? (sesión 4), ¿En qué se parecen nuestras comunidades? (sesión 5), ¿Cómo podemos ayudar a Sofía? (sesión 6)</p>
Análisis de la información	<p>Teniendo en cuenta la pregunta de cada sesión, se presenta una situación o información a los niños para que ellos puedan desarrollar habilidades de pensamiento como explicar, contrastar, ejemplificar y describir, a través de cuadros e imágenes.</p>
Trabajo a partir de la interacción dialógica	<p>Con el fin de facilitar el diálogo y la comprensión de la realidad y del caso, se organiza un trabajo colaborativo de discusión y solución en pequeño y gran grupo, generando así debates, puestas en común y reflexión individual a partir de los temas abordados en cada sesión.</p>
Solución	<p>Con base en la última pregunta problematizadora ¿cómo podemos ayudar a Sofía? Los niños dan diferentes respuestas para ayudar a la protagonista del caso. Se discuten y se reflexionan todas las respuestas y se escoge la más apropiada teniendo en cuenta todo lo aprendido en el desarrollo de la unidad didáctica.</p>

Socialización	Al final de cada sesión, se socializa el trabajo realizado por cada grupo de trabajo. Al final de la Unidad didáctica se socializan los conocimientos construidos durante las 6 sesiones, a partir de la elaboración de carteles que invitan al respeto y valoración a la diversidad.
Evaluación	La unidad se elaboró con tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica o inicial (que se realizó al inicio de la Unidad didáctica y al inicio de cada sesión), la evaluación de proceso (que se realiza durante cada sesión), y la evaluación sumativa (que se realiza al final de cada clase y al terminar la unidad Didáctica).

Fuente: elaboración propia

### **3.5.2 Durante la práctica educativa.**

Se observa una práctica educativa de una de las docentes investigadoras, lo que en palabras de Sandoval (2002) se constituye una observación participante. De acuerdo con el autor esta técnica permite al investigador “realizar su tarea desde adentro de las realidades humanas que pretenden abordar” (p. 140). La práctica observada corresponde al desarrollo de una unidad didáctica sobre la diversidad cultural.

Para registrar los acontecimientos que surgieron durante el desarrollo de la práctica educativa, se utilizó la grabación de audio y video (Hernández *et al.*, 2014), apoyada por las impresiones que se registraron en el diario de campo, que según Sandoval (2002) es un registro continuo y acumulativo de lo acontecido en el transcurso del proyecto de investigación. Además, se realizó la recolección de la producción escrita y simbólica de los estudiantes.

### **3.5.3 Después de la práctica educativa.**

Una vez ejecutada la práctica educativa, se organiza el corpus documental como paso preliminar y esencial al análisis de la información, el cual comprende 3 momentos:

*Primer momento, análisis de cuestionarios:* La información obtenida mediante los cuestionarios se sistematiza en un cuadro de tres filas por tres columnas, en las que se

agrupan las respuestas de los estudiantes según la dimensión y según la respuesta. Luego, se analiza la tendencia de las respuestas de los estudiantes mediante un análisis de frecuencia.

*Segundo momento, análisis de la información que surgió durante la práctica educativa:* para analizar la información recolectada durante la práctica educativa, se realiza la transcripción de los videos correspondientes a cada sesión. A este material se le realiza un proceso de codificación teórica que consta de tres momentos: “codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva” (Flick, 2012, p, 181).

La codificación abierta consiste en segmentar los datos, para luego clasificarlos según sus unidades de significado, y al final asignarles un código o etiqueta (Flick, 2012). En este proceso emergen códigos como color de piel, rasgos biológicos, necesidades básicas, entre otros.

Una vez realizada la codificación abierta, se da paso a la codificación axial que consiste en “depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. A partir de la multitud de categorías que se originaron, se seleccionan las que parecen más prometedoras para una elaboración adicional” (Flick, 2012, p. 185). En esta fase se relacionan los códigos semejantes con el fin de formar grupos más grandes llamados categorías.

Por último, se da paso a la codificación selectiva que consiste en asignar un nombre al concepto central de los datos, en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren (Flick, 2012). En este caso, el concepto emergente y por el cual se agrupan las categorías y códigos, se llama “Paradojas entre el decir y el hacer de la diversidad”.



*Tercer momento, triangulación de la información:* para el tercer momento se llevó a cabo el análisis y contrastación de la información a partir de la triangulación mixta (Flick, 2012), que según Dorio, Massot y Sabariego (2009), consiste en “contrastar informaciones a partir de diversas fuentes” (p. 282). Para este caso, se realiza un ejercicio de triangulación a partir de las concepciones identificadas antes de la práctica educativa (mediante el análisis de los cuestionarios), las concepciones identificadas durante la práctica educativa (mediante el análisis del decir y el hacer de los estudiantes, y las producciones de estos) y la teoría.

## **4. Resultados**

El análisis de la información se lleva a cabo mediante un proceso reflexivo, que está conformado por tres momentos que corresponden a cada objetivo específico. En este sentido, en el primer apartado del análisis se presentan las concepciones de diversidad de los estudiantes, que emergen a partir de la aplicación del cuestionario.

El segundo apartado se ocupa de identificar las concepciones de diversidad que emergen a partir de una práctica educativa. Para ello se analizan las concepciones que emergen desde el hacer y las concepciones que emergen desde el decir de los estudiantes.

En el tercer y último momento se presentan los resultados de la triangulación mixta, que permiten identificar cuáles son las semejanzas y las diferencias entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa.

### **4.1 Concepciones de diversidad cultural identificadas antes de una práctica educativa**

Como se menciona en el apartado de metodología, el cuestionario es la técnica y el instrumento principal que permite recoger información sobre las concepciones de los estudiantes sobre diversidad cultural. Para tal fin, las respuestas de los treinta y dos estudiantes son sistematizadas en un cuadro de tres filas por tres columnas (tabla 4).

Las tres filas corresponden a las dimensiones de la diversidad, cada fila agrupa las preguntas que buscan recopilar información sobre cada dimensión; y las tres columnas pertenecen a las opciones de respuesta que tiene cada pregunta (siempre, a veces, nunca).

Tabla 4.

*Resultados obtenidos en el cuestionario sobre diversidad.*

IDENTIDAD - ALTERIDAD	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO N°	PREGUNTA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTALES
	1	En el barrio Santa Isabel algunos vecinos tienen problemas. Crees que estos problemas se deben a sus costumbres, religiones, o diferencias.	28%	52%	21%	100%
	6	Si te encuentras en Santa Isabel con un niño o niña de color de piel diferente a la tuya, realiza un gesto extraño o expresa palabras desconocidas para ti, te sentirías ofendido.	45%	34%	21%	100%

HOMOGENEIDAD - HETEROGENEIDAD	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO N°	PREGUNTA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTALES
	2	Si te invitaran a jugar los niños del barrio, preferirías que tu equipo estuviera formado por niñas o niños que tengan tu mismo color de piel o que sean de tu mismo sexo.	28%	31%	41%	100%
	4	En Santa Isabel viven muchas personas, te juntarías con personas de otros grupos, religiones, o que hablen distinto a ti.	59%	17%	24%	100%
	7	Cuando llegan personas de otros lugares a tu barrio, preguntas sobre sus costumbres, formas de hablar, o de vestir para juntarte con ellos.	34%	31%	34%	100%

IGUALDAD - DESIGUALDAD	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO N°	PREGUNTA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTALES
	3	Sí vas caminando por el barrio Santa Isabel y te encuentras un niño en problemas, lo ayudarías sin importar el color de su piel, su aspecto, religión o el lugar de donde vienen.	62%	24%	14%	100%
	5	Si fueras el líder del barrio Santa Isabel, permitirías que personas distintas a ti vivieran ahí.	55%	28%	17%	100%
	8	Al momento de juntarte con otros, te fijas en la forma en la que visten, hablan, el lugar donde viven o si es niño o niña.	24%	34%	41%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios.

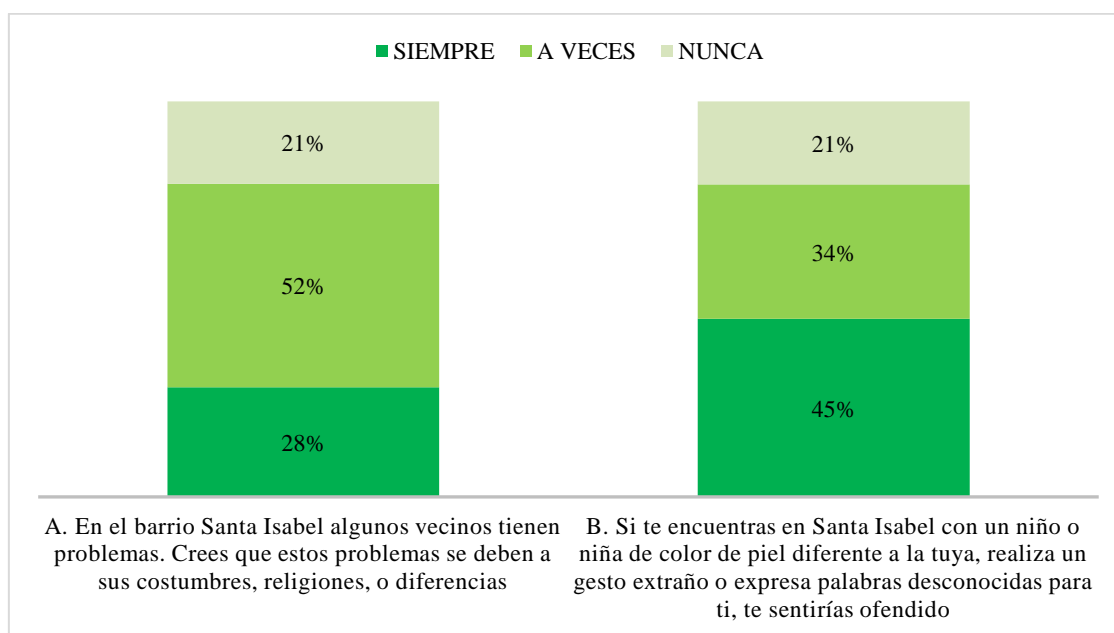
Las respuestas de los cuestionarios se analizan mediante un “análisis de frecuencia” que según Bisquerra (2009) permite una mayor comprensión de los fenómenos, al realizar un análisis descriptivo de cada dimensión y cada pregunta que la conforma, con base en las respuestas obtenidas.

De acuerdo con el autor, las frecuencias presentan indicadores de tendencia central (media) e indicadores de dispersión (desviaciones) que permiten obtener una mayor precisión en la descripción de los datos (Bisquerra, 2009). Para este análisis se utiliza una desviación estándar de 10 y la media de 50.

A continuación, se presenta el análisis de cada pregunta asociada a la dimensión correspondiente.

#### 4.1.1 Dimensión identidad – alteridad.

De acuerdo con autores como Seidmman (2015), UNESCO (2005) y Guerrero (2002) el concepto de identidad - alteridad se concibe como la relación que existe entre los rasgos físicos y psicológicos de cada persona, y la realidad que se configura a partir de la relación con los otros. Con base en esta definición se formulan las preguntas N°1 y la N° 6 del cuestionario, que obtuvieron las siguientes respuestas (figura 1).



*Figura 1.* Resultados de las preguntas asociadas a la dimensión identidad – alteridad.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tabla.

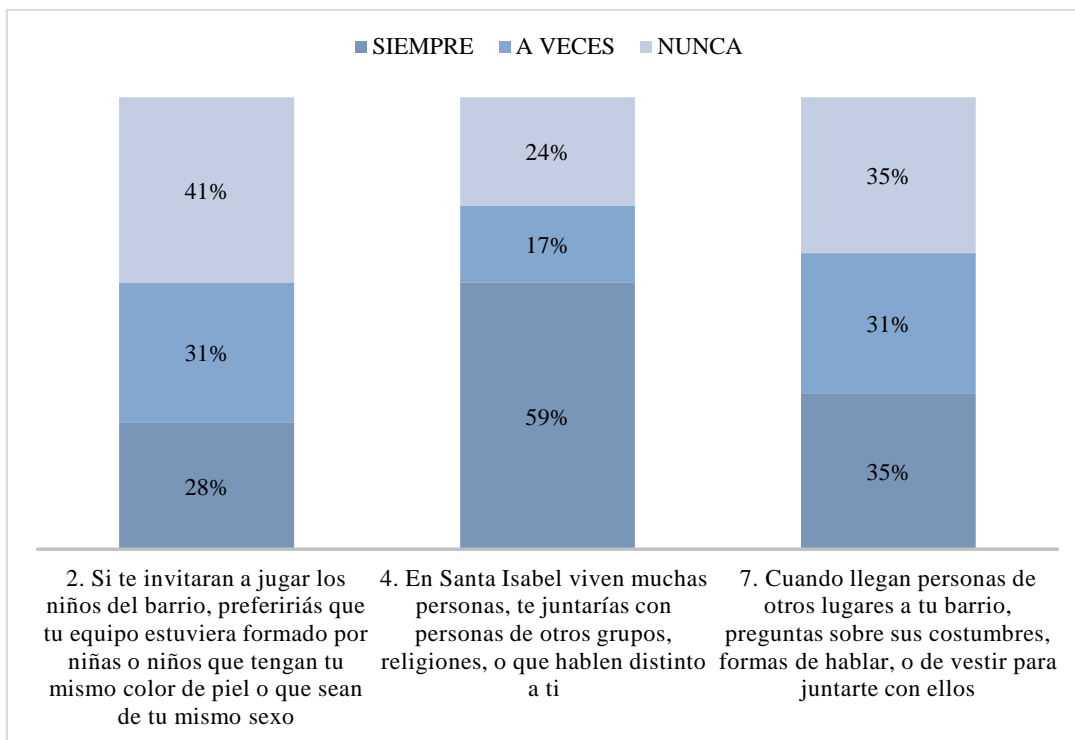
Respecto a la primera pregunta, el 52% de los estudiantes manifestaron que *a veces* los problemas del barrio tienen su origen en las costumbres, religiones o diferencias de las personas; por otro lado, el 28% de la población afirma que los problemas del contexto cercano *siempre* son ocasionados por las costumbres, religiones o diferencias.

Así mismo, el 45% de los estudiantes manifestaron que se sentirían ofendidos si una persona de color de piel diferente realiza un gesto extraño o se expresa con palabras desconocidas; y el 34% afirma que se sentirían ofendidos sólo *algunas veces*.

En síntesis, las concepciones de diversidad cultural que se identifican sobre la dimensión identidad – alteridad son alusivas a que el color de piel o la forma de hablar del otro constituyen elementos que generan problemas o incomodidad entre la población.

#### **4.1.2 Dimensión Homogeneidad – Heterogeneidad.**

La dimensión Homogeneidad-Heterogeneidad, de acuerdo con autores como Salmerón (2009) y la UNESCO (2005), se socia a la dicotomía que existe entre la manera de ver los rasgos característicos de una persona. Por un lado, existe la posición de percibir a todos los seres humanos de forma similar, y por otra existe la posibilidad de ver y percibir que las peculiaridades de cada individuo o grupo social le otorgan identidad propia. Con base en esta dimensión se configuran las preguntas N° 2, N° 4 y la N° 7 en el cuestionario. Las respuestas de los estudiantes se sistematizan en la figura 2.



**Figura 2.** Resultados de las preguntas asociadas a la dimensión homogeneidad - heterogeneidad. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tabla.

Respecto a la pregunta relacionada con los juegos, el 41 % de los estudiantes afirman que preferirían *no* estar en equipos que estén conformados por niños o niñas del mismo sexo o del mismo color de piel. Por otro lado, el 31% de la población afirma que *algunas veces* preferían que niños del otro sexo o de otro color de piel conformen su equipo. El porcentaje de niños que prefieren jugar en un equipo homogéneo es bajo.

En la misma línea, el 59% de la población que respondió la segunda pregunta afirma que no tendrían problema en interactuar con personas que hablen distinto o que pertenezcan a otro grupo religioso, mientras que el 24% manifiestan que *nunca* socializarían con personas que presenten estas características.

La última pregunta arroja porcentajes iguales en dos respuestas. El 35% de los niños y niñas encuestados manifiestan que, al llegar gente nueva al barrio, *siempre* preguntarían sobre sus características, sus costumbres o su forma de hablar, antes de establecer algún tipo de interacción social con ellos; mientras que el otro 35% de los estudiantes manifiestan que *nunca* preguntarían sobre estos aspectos para establecer contacto con nuevas personas.

En síntesis, las concepciones de diversidad que emergen sobre la dimensión homogeneidad - heterogeneidad aluden a que la religión, el color de piel y el sexo son aspectos que presentan mayor aceptación al momento de interactuar con otros; es decir, se acercan más a la aceptación de la heterogeneidad entre los individuos.

#### **4.1.3 Dimensión igualdad – desigualdad.**

La dimensión igualdad – desigualdad se refiere por un lado a la legitimación de desigualdades que se producen al pensar los espacios educativos y sociales desde un único patrón de referencia, y por otro a la creación de oportunidades que respeten las singularidades de cada individuo y por lo tanto se garanticen igualdad de oportunidades a todos los miembros de una sociedad (Aguado *et al.*, 1999; De Soussa, 2010; y Dietz, 2013). Atendiendo a esta dimensión, se formulan las preguntas N° 3, N° 5 y la N° 8 del cuestionario. Las respuestas de los estudiantes se presentan en la figura 3.

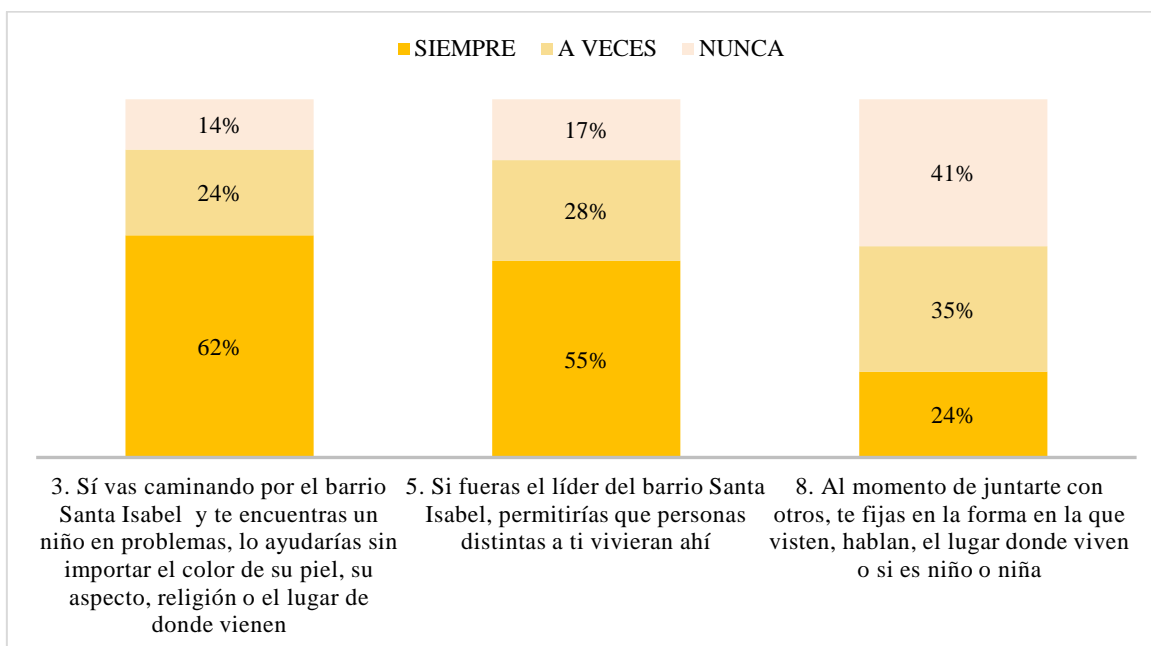


Figura 3. Resultados de las preguntas asociadas a la dimensión igualdad - desigualdad.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tabla.

En la primera pregunta, el 62% de los niños y niñas encuestados manifiestan que, si una persona en la calle necesita ayuda, él o ella *siempre* le brindaría apoyo sin importar su color de piel, su aspecto o su condición socioeconómica, y el 23% declara que *algunas veces* les ayudaría. Los anteriores datos evidencian que los niños perciben las diferencias entre las personas, pero eso no es impedimento para brindarle ayuda.

Respecto a la pregunta relacionada con ser líder de la comunidad, el 55% de la población expresa que, si fuera el líder de una comuna o barrio, *siempre* permitiría que a esa zona llegaran personas distintas a él o ella. El 23% manifiesta que sólo lo permitiría *algunas veces*.

Los resultados de la última pregunta van en la misma línea de los resultados anteriores. El 41% de los estudiantes afirma que *nunca* se fijan en algún aspecto lingüístico, biológico,



económico, o de procedencia, al momento de establecer lazos de interacción con otras personas. Mientras que el 35% opina que se fija en esos aspectos sólo *algunas veces*.

De acuerdo con los resultados anteriores, se evidencia que las concepciones de esta dimensión distan de las concepciones identificadas en las dos dimensiones anteriores. Mientras que en las dimensiones identidad – alteridad y homogeneidad - heterogeneidad se evidencia rechazo a la interacción por *condición socioeconómica*, en esta dimensión a los niños no parece importarles el color de piel, la forma de hablar, el lugar de dónde viene o el *nivel socioeconómico* para ayudarlos o interactuar con ellos.

En síntesis, el mayor porcentaje de estudiantes expresan en el cuestionario que el color de piel, sexo, forma de hablar, forma de vestir o lugar donde viven las personas no se configuran como aspectos que generen rechazo o discriminación hacia las personas, por el contrario, genera aceptación de la diversidad y apertura para la interacción.

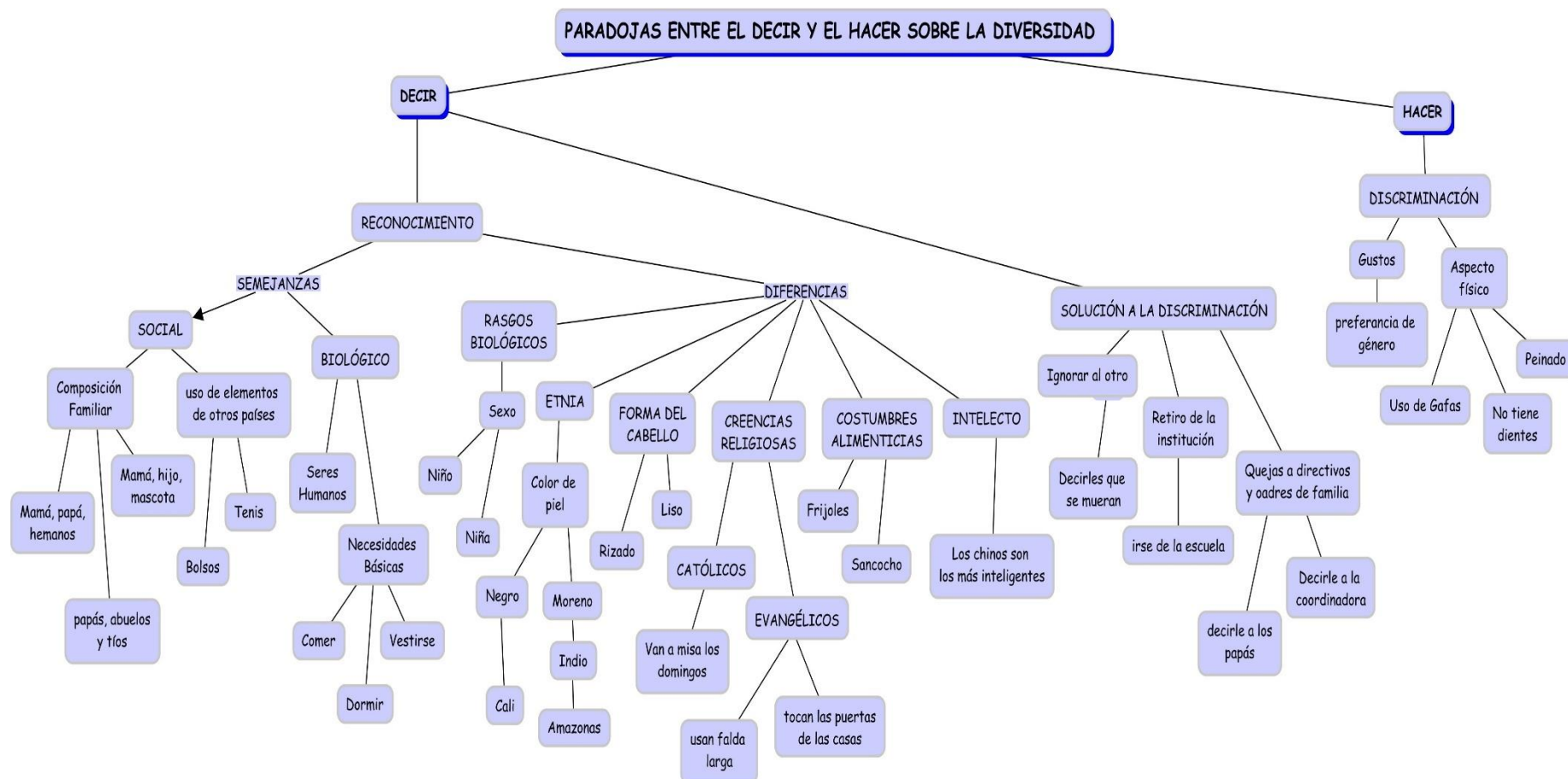
#### **4.2 Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa**

Con el fin de identificar las concepciones que emergieron durante la práctica educativa, se analizó la información recolectada mediante la técnica de codificación teórica, que según Flick (2012), es “el procedimiento de analizar los datos que se han recogido para desarrollar una teoría” (p. 193). Esta codificación tuvo tres momentos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva (Flick, 2012; Hernández *et al.*, 2014).

En el proceso de codificación abierta se etiquetan los datos y surgen códigos como color de piel, rasgos biológicos, necesidades básicas, forma de cabello, composición familiar, entre otros. Luego, se inicia el establecimiento de relaciones entre códigos mediante la

codificación axial, y surgen conceptos como discriminación, soluciones a la discriminación, reconocimiento de semejanzas y reconocimiento de diferencias.

Finalmente, la agrupación de todos los conceptos mediante la codificación selectiva, permite establecer la categoría llamada “Paradojas entre el decir y el hacer sobre la diversidad” (figura 4).



**Figura 4.** Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa  
Fuente: elaboración propia a partir del corpus documental.

En la figura 4, se evidencian los resultados que emergieron en la codificación teórica. En esta se especifican los códigos asociados al decir y al hacer de los estudiantes sobre la diversidad. En cuanto al decir, se muestra lo que los alumnos expresan de forma verbal o escrita sobre la diversidad, lo cual configura la primera parte de estos resultados; y respecto al hacer, es aquello que los estudiantes manifiestan en situaciones de interacción, lo que se explica en la segunda parte de los resultados.

#### **4.2.1 Concepciones de diversidad cultural que emergen desde el *decir* en el grupo de estudiantes.**

En este apartado se describen y ejemplifica lo que los estudiantes dicen sobre la diversidad cultural. En el proceso de codificación surgieron tres grupos de conceptos: el reconocimiento de semejanzas, reconocimiento de diferencias y soluciones a la discriminación.

- **Reconocimiento de semejanzas**

Los datos obtenidos muestran que los estudiantes reconocen que ellos son semejantes unos a otros desde aspectos sociales y biológicos: desde lo social, identifican la *composición familiar* y encuentran en común los miembros que la conforman, proponen que las familias son similares, aunque hay algunas más numerosas y otras con pocos participantes. Ejemplos:

*E3: nos parecemos en la familia, yo tengo una familia grande, con mi papá, mi mamá y muchos tíos y primos, y Jerónimo también.*

*E25: pero es más familia si uno tiene papás y abuelitos y hermanos (sesión 5).*

En el mismo ámbito social, los estudiantes evidenciaron que todos tienen algún *objeto* que proviene de otro país, ya sean bolsos, zapatos, útiles escolares, etc. Ejemplos:

*E19: mi bolso es de China, China.*

*E19: porque es que algunas cosas las hacen allá y le dicen a alguien para que las traigan en avión.*

*E2: porque hacen las cosas en otros países y las trasladan para acá.*

*E32: pro, porque los chinos hacen los bolsos y lo mandan...(sesión 5).*

Así mismo, los estudiantes reconocen que existen semejanzas biológicas que son comunes a todos los individuos, teniendo presente que todos son *seres humanos* y que tienen necesidades básicas irremplazables, sin importar el lugar de procedencia o su apariencia física. Ejemplos:

*E10: nos parecemos en que somos personas.*

*E1: porque nos parecemos porque a todos nos gusta comer el algo y otras cosas más.*

*E12: profe entonces nos parecemos porque dormimos y corremos, y que venimos a estudiar, y así (sesión 3).*

En este sentido, los estudiantes reconocen que, aunque no son idénticos desde el aspecto físico, entre ellos existen similitudes de índole familiar o biológico que les permite relacionarse o compartir con otros.

- **Reconocimiento de diferencias**

Durante la práctica educativa, los estudiantes identificaron que, así como tenían aspectos en común, también existían diferencias que hacía de cada uno un ser distinto a los demás. Se reconocieron diferentes desde lo biológico, específicamente, desde el *sexo*, identificando que son niños y niñas. Ejemplo:

*E1: somos diferentes porque algunos son niños y otras somos niñas (sesión 3).*

También, se evidenciaron diferencias relacionadas con el color de la piel, producto de la etnia o lugar de procedencia. Algunos estudiantes relacionaron la tonalidad de la piel o su aspecto físico con determinadas ciudades del país. Ejemplos:

*E20: yo creo que es negrita porque es de Cali (sesión 1).*

*E22: si profe, por allá hay puros indígenas (refiriéndose al Amazonas).*

*E19: es que toda mi familia es morena porque mis otros abuelos nacieron en Chocó (sesión 4).*

Otra de las diferencias físicas que encontraron los estudiantes fue la *forma del cabello*. Algunos lo asociaron con el hecho de pertenecer a una etnia y otros simplemente, mencionaron que todos tienen formas de cabello distintas. Ejemplo:

*E12: los negritos tienen el pelo así, como E19 y como era Angélica.*

*E5: en cambio yo lo tengo liso y largo (sesión 1).*

De igual forma, para los estudiantes existen diferencias entre las personas desde las *creencias religiosas*, ya que mencionan las prácticas que observan en sus familias o en sus

barrios, y que hacen referencia a religiones específicas, como es el caso de los católicos, cristianos y evangélicos. Ejemplo:

*E10: mi abuela también es católica, y ella va a la iglesia cuando es domingo*

*E6: a pues yo no, porque yo soy cristiano y nosotros vamos al culto de una iglesia por mi casa. Cierta profe, que usted me ha visto.*

*E37: profe, uy como por mi casa, que van los evangélicos y tocan la puerta, ja mi mamá me dice que me asome y que diga que no está (sesión 2).*

También, identifican las diferencias en las *costumbres alimenticias* y las relacionan con los gustos propios de cada uno y con la costumbre de determinado lugar. Es decir, que algunos estudiantes relacionan ciertos alimentos, como el pescado, con lugares costeros.

Ejemplo:

*E19: ¡ja! los compañeros se asombraban de la comida que le gustaba, sabiendo que a unos nos gustan los frijoles y a otros no, a otros el sancocho y así, profe.*

*E10: profe porque en algunas partes comen cosas diferentes, cuando yo fui a Cartagena todos los días comíamos cosas como de pescado y así (sesión 1).*

Finalmente, aparece el *intelecto* como un aspecto diferencial entre países e individuos. Según los estudiantes, los países orientales tienen mayor intelecto que Colombia.

Ejemplos:

*E38: pro pro, como los teléfonos es que los chinos son muy inteligentes entonces los chinos hicieron los teléfonos, los computadores y las tablets.*

*E12: porque algunos países son más avanzados en la tecnología y otras cosas que aquí (sesión 5).*

En síntesis, los estudiantes relacionan estas diferencias con rasgos biológicos de los seres humanos, pero, además, con aspectos que se han construido socialmente, como la preferencia por determinadas comidas de acuerdo a la región o procedencia familiar, el pensar que el mayor intelecto está determinado por quienes fabrican más elementos tecnológicos o por pertenecer a una religión específica.

- **Soluciones a la discriminación**

Desde el decir, acerca de la diversidad, los estudiantes proponen *soluciones para la discriminación* que abarcan el ignorar los comportamientos discriminatorios de los otros, retirarse de la institución o expresar las quejas frente a figuras de autoridad como los docentes, directivos de la institución o a los padres de familia. Ejemplos:

*E30: yo le quiero decir a Sofía que los mire y que les diga que se mueran.*

*E10: yo creo que es mejor no ponerle cuidado a los niños que lo molestan a uno.*

*E2: jummm. Yo preferiría mejor irme de la escuela.*

*E22: decirle a la coordinadora o a la profesora.*

*E30: yo, decirle a mis papás para que saquen esos niños de la escuela (sesión 6).*

En general, no se evidencian soluciones que impliquen el diálogo, el expresar los puntos de vista de los estudiantes afectados o recursos colectivos en el aula, por el contrario, los niños y niñas proponen soluciones que requieren de la intervención de los adultos (padres de familia y directivos) o la evasión del problema.



#### **4.2.2 Concepciones de diversidad cultural que emergen desde *el hacer* en el grupo de estudiantes.**

Desde el hacer de los estudiantes se evidencian contradicciones respecto a lo manifestado en el apartado anterior, mientras que desde el decir los estudiantes expresan soluciones a la discriminación. Desde el hacer los niños y las niñas tienen comportamientos que fomentan la discriminación, a partir de burlas por el aspecto físico o por gustos deportivos; ocasionando que los compañeros afectados se aparten del grupo o expresen su inconformidad a través del llanto. Así lo evidencian los siguientes relatos extraídos del diario de campo:

*La docente da instrucción a E15, E31 y E17 que se hicieran con E19 y ellas fruncieron el ceño y dijeron que no. La docente preguntó la razón y E31 dijo que ella parecía un niño porque se la pasaba a toda hora con ellos. A este comentario agregó E15: profe es que E19 parece un niño, a ella le gusta jugar con E30 y E16 (sesión 3).*

Otro caso que muestra una acción discriminatoria es el de E27, quien se encontraba trabajando sólo y muy callado, cuando la docente se acerca y le pregunta qué le pasa, el estudiante responde:

*“no quiero trabajar con ese grupo porque me están molestando”.*

Cuando la profesora le pregunta por lo que le están haciendo, él responde:

*“me están diciendo gafufo, cuatro lámparas, y se ríen de mí” (sesión 5).*

Otra situación de rechazo se observa cuando en E3 y E32 están ignorando al grupo de, E15 y E17. Finalizada la actividad, la docente le pregunta a E3 y E32 lo que ocurría, a lo

que ellos manifestaron que sus otras compañeras habían creado un grupo en el que solo las niñas de cabello suelto podían estar y que no las habían dejado hacer con ellas.

También, se evidencia un caso de un estudiante al cual hicieron llorar los comentarios y burlas de sus compañeros, debido al proceso de dentición que atraviesan los niños por naturaleza. Ejemplo:

*E10: profe es que E6 y E22 se están burlando de mí porque se me cayeron estos dos dientes (niño llorando).*

*E10: me están diciendo mueco, Franco sin dientes (sesión 2).*

Caso similar ocurrió en la sesión 4, cuando ingresó un docente al aula anunciando la postulación al campeonato intercurios de microfútbol, en donde pedía que los equipos estuvieran conformados por niños y niñas, sin embargo, en el momento que los niños eligieron los participantes, no incluyeron las niñas que querían jugar.

Lo anterior, refleja una disparidad entre lo que los estudiantes dicen frente a la diversidad y lo que ellos hacen al enfrentarse a situaciones cotidianas, en las que ponen a prueba su accionar.

En síntesis, las concepciones que emergen durante la práctica educativa se refieren al decir y al hacer respecto a la diversidad cultural. En el decir, los estudiantes manifiestan que los gustos personales, las creencias religiosas y las condiciones biológicas y étnicas, entre otras, determinan las semejanzas y diferencias que tienen entre ellos. Ellos reconocen que ante situaciones de discriminación hay ciertas soluciones a las cuales acudir, que generalmente son orientadas a la evitación y a la acusación.

Contrario a lo manifestado en el decir, los estudiantes evidencian en su accionar que la diversidad es vista desde un aspecto negativo, y como respuesta a ella se actúa bajo la segregación y la evitación.

Por lo anterior, la categoría que emerge a través del proceso de codificación teórica se denomina *Paradojas entre el decir y el hacer sobre la diversidad*.

#### **4.3. Concepciones de diversidad cultural identificadas en los estudiantes de grado segundo**

Con la información recolectada antes y durante la práctica educativa se realiza un proceso de triangulación de los datos, con apoyo de las producciones de los estudiantes y con la teoría, identificando así, las concepciones comunes y diferentes entre los dos momentos mencionados (Sandoval, 2002, Flick, 2012; Dorio *et al.*, 2009).

El resultado del proceso de triangulación se condensa en la figura 2, en el que se identifican diversos tipos de concepciones que se explican a continuación.

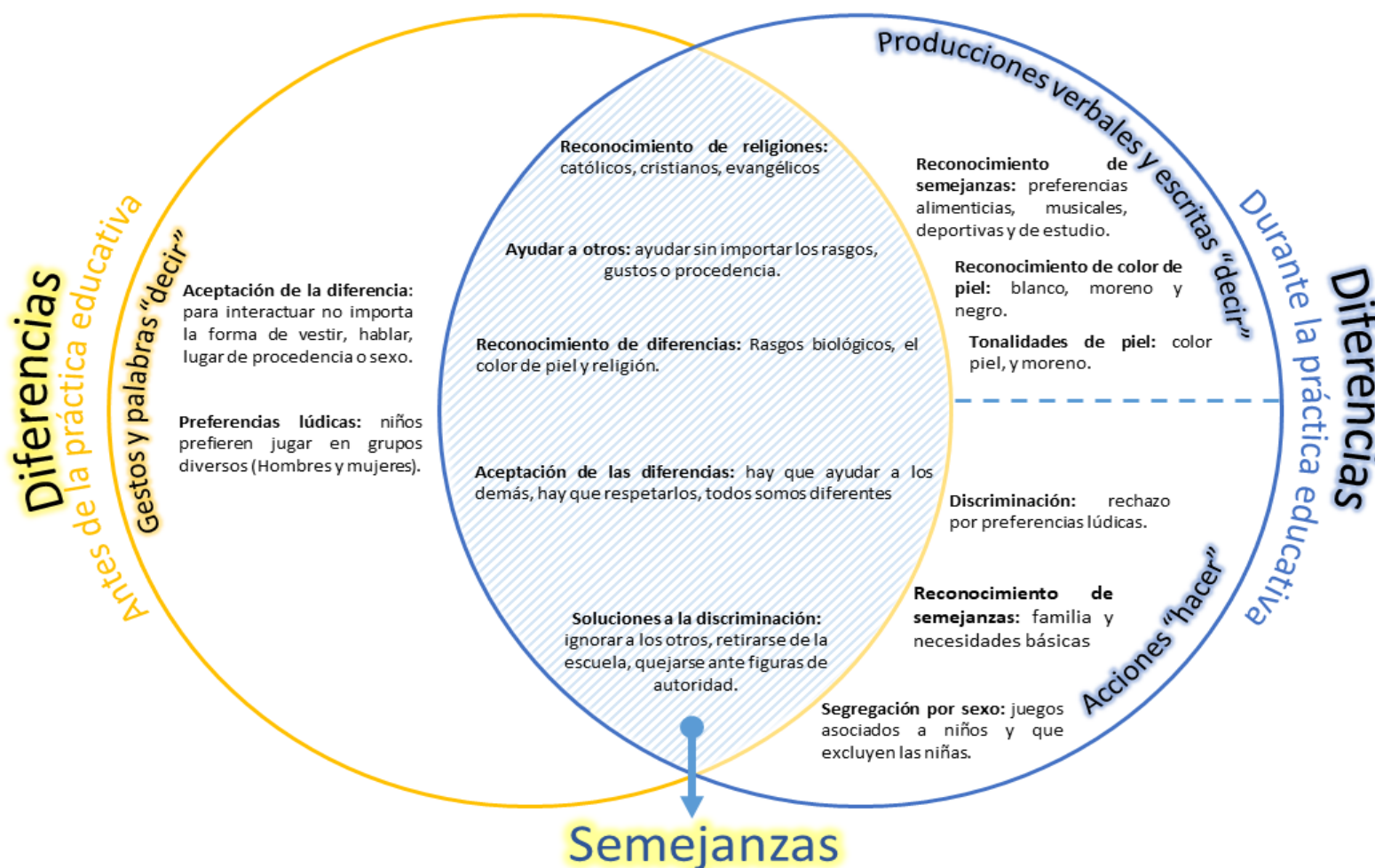


Figura 5. Semejanzas y diferencias de las concepciones identificadas antes y durante la práctica educativa.  
Fuente: elaboración propia

A continuación, se describen y analizan las concepciones de diversidad cultural identificadas en el grupo de estudiantes de grado segundo, al comparar el antes y el durante de la practica educativa.

#### **4.3.1 Semejanzas en las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa.**

Las concepciones de diversidad cultural que emergen de los estudiantes y que fueron comunes antes y durante la práctica educativa se refieren al reconocimiento de creencias religiosas, reconocimiento de diferencias, soluciones a la discriminación y solidaridad.

Respecto al **reconocimiento de creencias religiosas**, los estudiantes afirman en el decir y en las producciones que existen tres tipos de religiones: católicos, evangélicos y cristianos; y reconocen que cada uno de estos grupos realizan unas actividades específicas; por ejemplo, los estudiantes mencionan que las personas pertenecientes a la religión católica van a misa, y que las personas que hacen parte de una religión evangélica tocan las puertas para predicar el evangelio (figura 6). Además, los estudiantes se reconocen como parte de un grupo religioso, y su mayoría afirman ser católicos.

Adicionalmente, en las respuestas de los cuestionarios la mayor parte de los estudiantes manifestaron que los problemas entre las personas que conviven en una comunidad, son ocasionados por la diversidad de religiones. Sin embargo, durante la práctica educativa los alumnos no declararon que esta diversidad religiosa pudiera ser un obstáculo al momento de interactuar con otros.

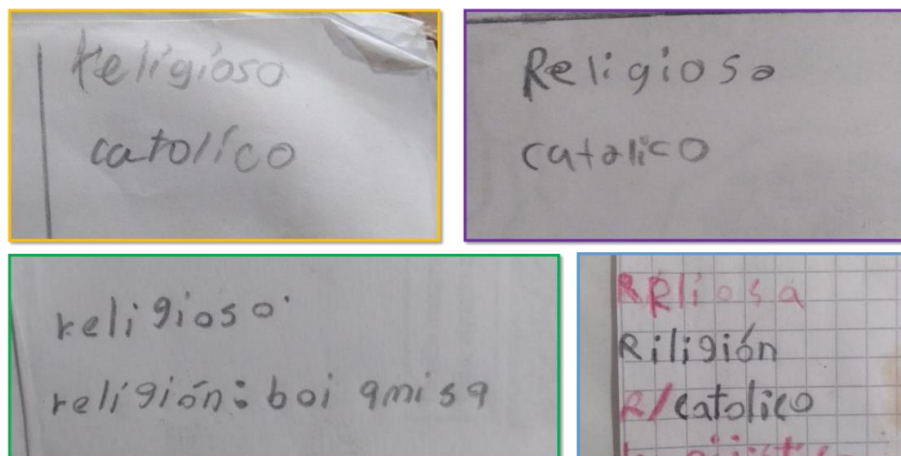


Figura 6. Expresión de creencias religiosas de los estudiantes E10, E12, E18 y E24  
Fuente: Producciones de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, la UNESCO (2005) manifiesta que los individuos han de formar su propia identidad a partir de las múltiples interacciones con la cultura, y que esa libertad cultural se convierte en una parte esencial del desarrollo humano, debido que se asume lo que se es, sin perder el respeto por los demás o verse afectado por situaciones de exclusión, por tanto, “es necesario que la gente cuente con la libertad para practicar su religión en forma abierta, para hablar su lengua, para honrar su legado étnico o religioso sin temor al ridículo, al castigo o a la restricción de oportunidades” (p. 21).

Sin embargo, se evidencia que los estudiantes conciben que algunas prácticas están asociadas a ciertos grupos religiosos. Lo que en palabras de la UNESCO (2005) es un estereotipo, ya que se considera como “la generalización excesiva sobre un grupo de personas [...] Apodar a todo un grupo basándose en las acciones de algunos de sus miembros” (p. 261).

En cuanto al **reconocimiento de diferencias**, los estudiantes identifican que todas las personas tienen disimilitudes que van desde lo biológico, hasta los gustos musicales y las

creencias religiosas. Desde la parte biológica, reconocen que el sexo determina si se es niña o se es niño, y que entre ambos existen rasgos físicos diferenciales, tal como se muestra en la figura 7, en donde se visualizan diferencias en la forma del cuerpo, el cabello y los colores de la ropa. Además, los estudiantes identifican que cada uno tiene distintas tonalidades de piel dependiendo del lugar de procedencia de las familias.



*Figura 7. Diferencias biológicas expresadas por E20, E7, E15, E2, E33 y E19.*  
Fuente: Producciones de los estudiantes

Como se evidencia en la figura 6 del apartado anterior, los estudiantes no solo identifican diferencias biológicas, sino también algunas de índole social, como es el gusto por distintos géneros musicales y el pertenecer a una religión determinada.

La UNESCO (2017), propone que “el reconocimiento de las diferencias sirve como punto esencial de partida; sin este reconocimiento no se pueden comprender las implicaciones de la diversidad” (p.30). Desde esta perspectiva, es importante que los estudiantes hagan explícito lo que encuentran en común con los demás y lo que los diferencia de ellos, de tal forma que comprendan que siempre serán parecidos y al mismo

tiempo diferentes, y que estas diferencias no han de ser motivo de rechazo o discriminación, por el contrario, “las diferencias son muy valiosas porque desafían lo que somos y lo que pensamos” (UNESCO, 2005, p. 25)

En suma, el reconocimiento de las diferencias entre seres humanos permite a los estudiantes enriquecer su mundo, adquirir empatía, generar espacios de diálogos y promover la convivencia, aspectos fundamentales para “el desarrollo de los espacios de diversidad humana” (UNESCO, 2005, p. 25).

Respecto al concepto de **soluciones a la discriminación**, se evidencia similitud entre lo mencionado durante la práctica educativa y las producciones de los niños respecto a las soluciones que darían ante situaciones de discriminación. En ambos casos, los estudiantes proponen medidas que van desde ignorar al agresor y quejarse ante figuras de autoridad hasta retirarse de la escuela (figura 8).

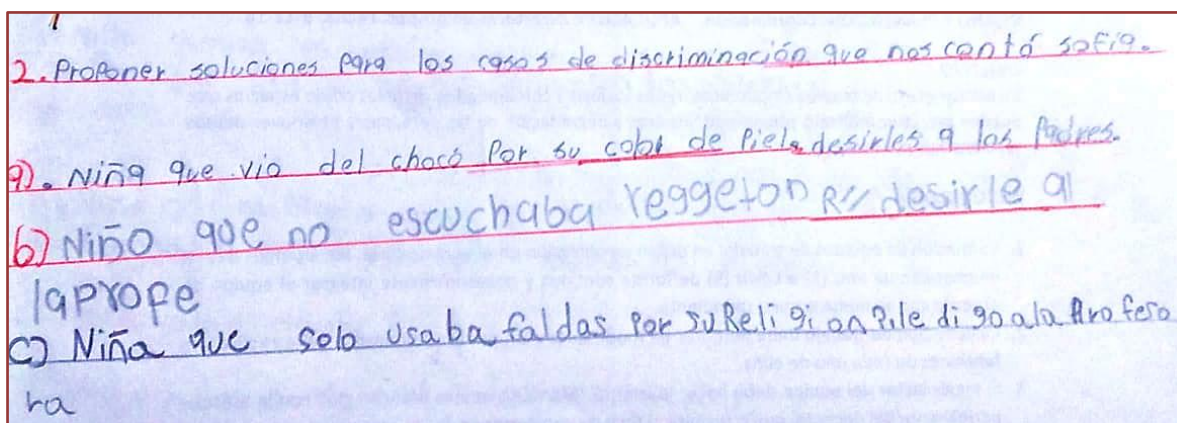


Figura 8. Soluciones para casos de discriminación propuestas por E19.  
Fuente: producciones de los estudiantes

De igual manera, algunos estudiantes consideran que entre las soluciones ante acciones discriminatorias se deben acoger los gustos del grupo mayoritario para no ser rechazado,



tales como escuchar la misma música o inclinarse por las preferencias del grupo mayoritario (figura 9). Poner anotaciones también aparece como medio de castigo.

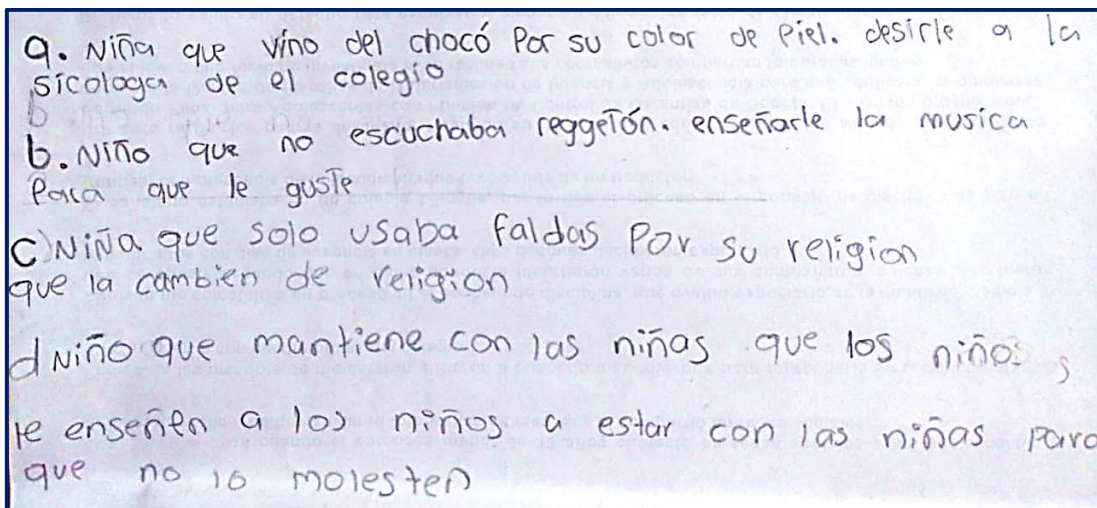


Figura 9. Soluciones de carácter homogeneizante del E1 frente a la discriminación.  
Fuente: producciones de los estudiantes

Sobre este punto es importante mencionar que los estudiantes proponen soluciones a la discriminación en el marco de la evitación, la denuncia, la homogeneización y el castigo, un concepto que desde Jares (2005) sería una concepción negativa del conflicto.

Kreidler (1984) añade que el acudir a los docentes para solucionar un conflicto por cualquier motivo es la mejor opción, pues el autor menciona que “un maestro es un pacificador” (p. 8), en tanto que se espera que el profesor responda frente a los conflictos presentes en el aula conservando la paz o por lo menos, el orden de la situación. Sin embargo, el autor resalta que la mayor dificultad son las pocas bases que se tienen desde la formación docente para entender los conflictos y muchos más, para enseñar a resolverlos. Adicionalmente, considera que no se trata de eliminarlos del aula, sino, de enfrentarse a ellos de manera más eficaz y constructiva.

Entre las respuestas menos mencionadas por los estudiantes, se destaca aquella que menciona el respeto hacia los demás, lo cual evidencia los primeros pensamientos en los estudiantes de aceptar y respetar la diversidad de las personas (figura 10).

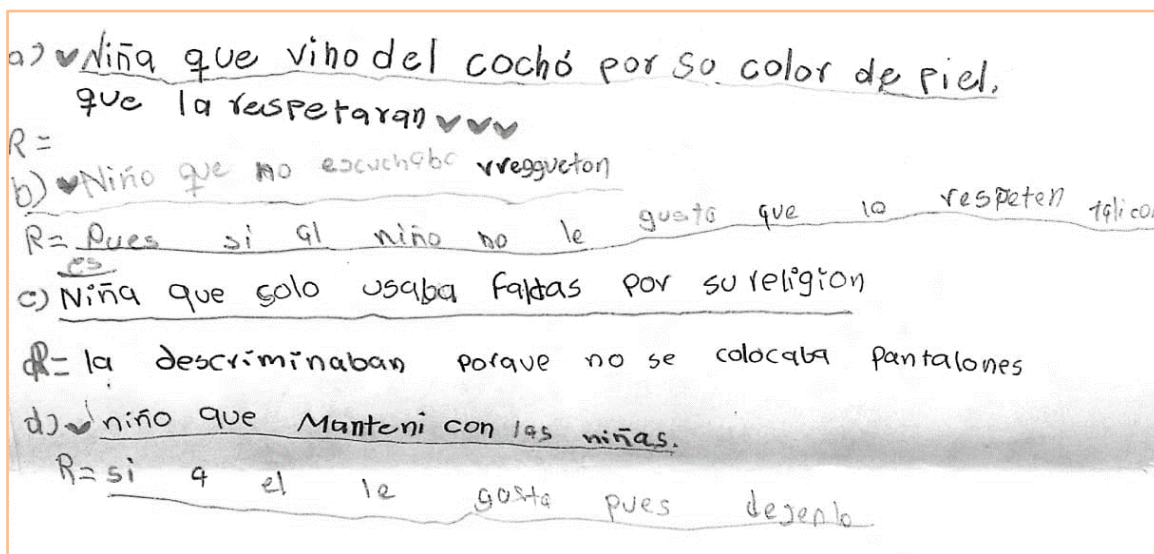
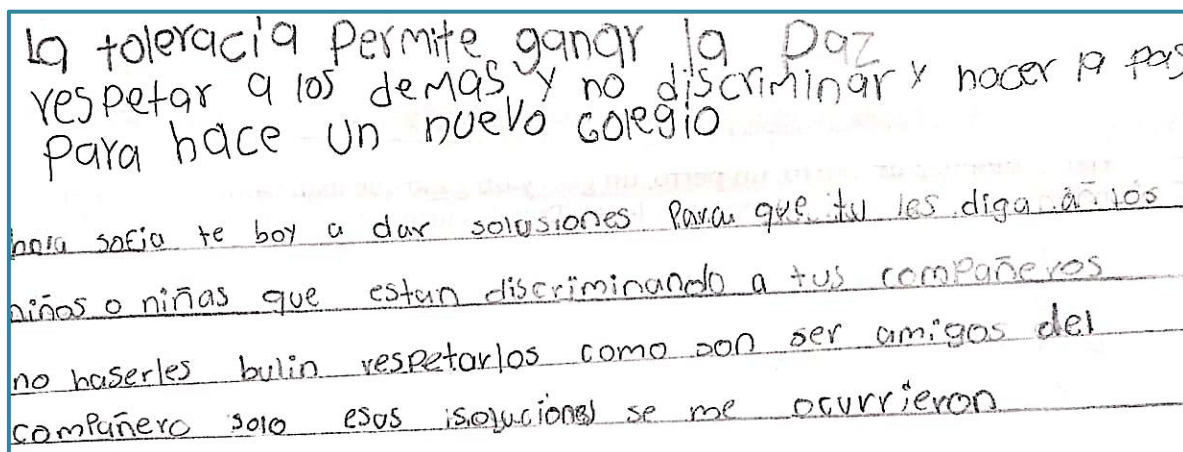


Figura 10. Soluciones a la discriminación basadas en el respeto, propuestas por E3.  
 Fuente: producciones de los estudiantes

Finalmente, en lo que respecta al concepto de **solidaridad**, los estudiantes manifiestan en el cuestionario que ayudarían a niños o niñas sin importar su color de piel, su apariencia, su religión o el lugar de procedencia. Aspecto que es similar en las soluciones propuestas frente al caso de discriminación trabajado durante la aplicación de la unidad didáctica, donde expresan opciones de ayuda para aquellos niños víctimas de discriminación y exigen a los victimarios respeto por las diferencias (figura 11).



la tolerancia permite ganar la paz  
respetar a los demás y no discriminar y hacer la paz  
para hacer un nuevo colegio

para eso te voy a dar soluciones para que tu les digas a los  
niños o niñas que están discriminando a tus compañeros  
no hacerles bullying respetarlos como son ser amigos del  
compañero solo esas soluciones se me ocurrieron

Figura 11. Soluciones propuestas por E22 y E32.

Fuente: producciones de los estudiantes

En otras palabras, los estudiantes muestran sensibilidad ante situaciones que perjudican a los otros y proporcionan acciones a favor del respeto de unos y otros. Aranguren (citado por Polo, 2004) afirma “solo existirá una verdadera solidaridad cuando se reconozca al otro en su dignidad herida, maltratada, humillada y seamos capaces de escucharle” (p.66). La escuela debe educar en el respeto propio y en la formación de la autoestima, de tal forma que se valore y se respete al otro tanto como así mismo, “sintiendo empatía frente a ellos para ser capaz de ejercer la solidaridad” (UNESCO, 2005, p.336).

En síntesis, es posible evidenciar que los estudiantes de grado segundo perciben semejanzas en aspectos culturales que van más allá de lo biológico o lo físico, al considerar que tanto los gustos musicales como las preferencias religiosas, hacen parte de la identidad de las personas y las comunidades.

Adicionalmente, los estudiantes no se conforman sólo con la descripción de estos rasgos, sino que son capaces de adquirir posturas empáticas y solidarias ante situaciones donde las demás personas requieren ayuda.

#### 4.3.2 Diferencias entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa.

Las concepciones que emergen en los estudiantes de grado segundo y que presentaron diferencias antes y durante la práctica educativa se refieren a reconocimiento de color de piel, segregación por sexo, reconocimiento de semejanzas entre las personas, y aceptación de la diferencia y discriminación.

Respecto al concepto de **Sexo** se hallan dos elementos, el primero se identifica antes de la práctica educativa cuando los niños afirman que prefieren formar equipos donde sus integrantes sean heterogéneos, es decir, donde predominen ambos sexos. Sin embargo, durante la práctica educativa se evidencia que en diversas ocasiones los estudiantes no dejan participar a las niñas en juegos específicos porque, según ellos, hay juegos sólo de niños en los que las mujeres no pueden participar. Ejemplo:

*El docente C ingresa al salón y les cuenta a los estudiantes que se realizará el campeonato intercursos de microfútbol y les aclara las condiciones: por cada salón debían formar dos equipos, integrados por niñas y niños cada uno. Los niños tomaron la vocería y empezaron a hablar sobre quienes serían los posibles participantes en el campeonato, sin nombrar en algún momento, alguna compañera. Tres niñas alzaron la mano para expresar que querían ser parte del equipo, pero los niños dijeron que no, que ellos ya sabían quienes iban a jugar, y todos eran hombres (Relato del diario de campo, Sesión 3).*

Según cifras de las Naciones Unidas (UN, 2015) el género femenino sigue sufriendo la discriminación y la violencia en todos los lugares del mundo. Así mismo, las acciones

presentes en las escuelas y los sistemas de educación constituyen generalmente el reflejo de la sociedad (UNESCO, 2005). Es por ello que las Naciones Unidas (2015) en los Objetivos de Desarrollo Sostenible proponen que, en la educación primaria universal, se logre la igualdad de género en aras de acabar con la discriminación. Para ello proponen establecer nuevos marcos legales sobre la igualdad de las mujeres en el ámbito social y erradicar las prácticas nocivas que afectan su integridad.

Respecto al concepto de **Color de piel** los estudiantes manifiestan en las sesiones 1, 3 y 5 que hay tres colores de piel: blanco, negro y morenito. Sin embargo, en las producciones, los niños pintan la mayoría de sus dibujos con color “nude”. En muy pocos casos se evidencia la utilización de un color de piel moreno (figura 12). Al respecto, la UNICEF (2005) se cuestiona sobre el papel de los dibujos e imágenes “para apoyar la autoestima e imagen de niños y niñas tanto rurales como urbanos e indígenas, negros, mestizos y blancos” (p. 64).

Lo anterior, implica que los sistemas educativos no solo reconozcan la existencia de colores de piel diversos, sino que, es necesario que promuevan diferentes manifestaciones artísticas en los que se hagan uso de las tonalidades de piel al momento de dibujarse a sí mismo y a otras personas. En el ámbito de la cultura, se han presentado diferentes acciones con el fin de crear escenarios de reconocimiento y promoción de la diversidad étnica. Mena (2019), por ejemplo, lidera una campaña en Colombia con el objetivo de que en las escuelas implementen diferentes tonalidades en sus pinturas, con el fin de forjar las identidades de los estudiantes, que por naturaleza, son culturalmente diversos; y que por el contrario se derrumbe la idea de que el “color piel” sea el único color socialmente aceptado.



Figura 12. Tonalidad en el color de piel dibujados por E8, E15, E32, E18, E6, E5, E17, E38 y E29.  
Fuente: producciones de los estudiantes

Desde esta perspectiva, Vergara y Ríos (2010) añaden que las tonalidades de piel se configuran como una característica que se debe visibilizar mediante trabajos que estimulen la autoestima, el autoreconocimiento y el autoconcepto para identificar que todos los seres humanos son diferentes, tanto en lo cultural como en lo biológico interno y externo.

Otro concepto identificado en el análisis de la práctica educativa es el **Reconocimiento de semejanzas**, ya que los estudiantes manifiestan que las personas y comunidades son similares en cuanto a que todos tienen una familia y poseen necesidades básicas como comer, dormir, y alimentarse; mientras que en las producciones, ellos manifiestan que las personas no se parecen en cuanto a que tienen familia o necesidades básicas, sino que son parecidas en preferencias alimenticias, musicales, deportivas y de estudio (figura 13).



Vamos a responder estas preguntas cada uno de ustedes, pero las registramos en el siguiente cuadro.				
"Conocemos a las personas por sus gustos, por lo que piensan, por sus familias, por su manera de vestir"				
¿Qué gustos musicales tiene cada uno?	¿Cuáles son sus actividades favoritas?	¿Tienen gustos parecidos en la forma de vestir y peinar?	¿que los hace diferentes entre sí?	¿quién hace parte de tu familia?
Vegeton	natación	choreos y blusa cortica	blusa corta natación	hermano mamá papá tía
5 Vegeton	Patinaje	choreos y blusa corta y vestidos	la ropa y deporte	mamá papá y abuelos
5 Vegeton	Patinaje	choreos y blusa corta vestidos	la ropa y deporte	papá tía mamá abuela
Es hora de responder estas mismas preguntas, pero con base en las características de Sofia.				

Figura 13. Reconocimiento de semejanzas entre compañeros según E32

Fuente: producciones de los estudiantes.

Según Vargas (2008), los conceptos identificados en la figura 13 se complementan, ya que “la identidad [cultural] no es algo unitario, porque necesita otra referencia; ni es algo estable y fijo, porque toda identidad evoluciona con la historia y con el contexto” (p. 9).

En este sentido y según lo expresan los estudiantes, las familias pueden parecerse en que poseen necesidades básicas como comer, dormir, y alimentarse; pero también se parecen en que tienen preferencias alimenticias, musicales, deportivas y de estudio. De acuerdo con lo anterior, se identifica el concepto de identidad cultural como un “concepto flexible y plural, que no solo está marcado por la diferencia, sino por la complementariedad con lo diferente” (Vargas, 2008, p. 9).

En cuanto al concepto de **aceptación de la diferencia y discriminación**, aproximadamente la mitad de los estudiantes del grupo expresan que aceptarían a personas

diferentes y agregan que hay que respetar a los demás sin importar sus gustos o preferencias. Además, en sus producciones, los niños describen que “todos somos diferentes” (sesión 1), “hay que ayudar a los demás” (sesión 6) y “hay que respetarlos” (sesión 4) (figura 14), manifestando desde el decir, que las disimilitudes no son un obstáculo para la interacción entre ellos.

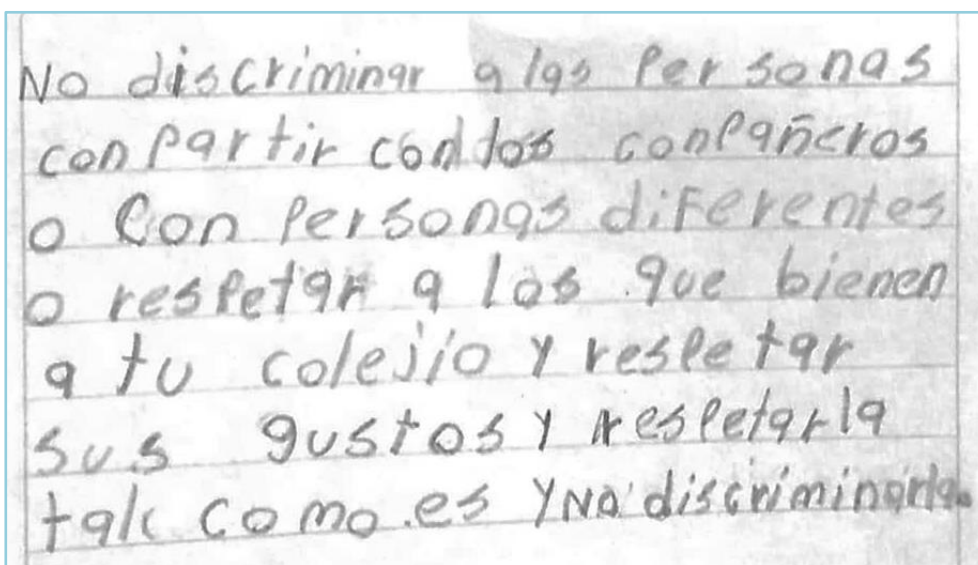


Figura 13. Opinión sobre la aceptación de la diferencia según E14.  
Fuente: producción de los estudiantes

En las acciones realizadas durante la implementación de la unidad didáctica, se evidenció el rechazo a la niña E19 por tener preferencias lúdicas asociadas a lo masculino. Sobre este concepto se evidencia una clara contradicción entre el decir y el hacer de los estudiantes. Ejemplo:

*Dí la instrucción a E32, E35 y E37 que se hicieran con E19, ellas hicieron un mal gesto y me respondieron “no”. Luego, les pregunté la razón y E35 dijo que no se hacían con E19 porque ella parecía un niño, porque se la pasaba a toda hora con*



*ellos. A este comentario agregó E32: “profe es que E19 parece un niño, a ella le gusta jugar con E24 y E26”.* (Relato del diario de campo, Sesión 2).

Según el Ministerio de Cultura, en la Política de Diversidad Cultural (2010) “todavía persisten entre la población prejuicios y prácticas de discriminación y exclusión social por razones de pertenencia étnica, género, características físicas...” (p. 2). En el caso citado previamente, existen acciones discriminatorias por aspecto físico y persisten prejuicios sobre las actividades asociadas a lo que deben hacer los niños y lo que deben hacer las niñas, y sobre el círculo social que rodea a cada uno. La Declaración Universal de la Diversidad Cultural (2005), manifiesta que las diferencias entre las personas, más que un factor de segregación, es un elemento fundamental que permite configurar la diversidad: “La diversidad cultural constituye un valor mediante el cual las diferencias se relacionan mutuamente y se apoyan recíprocamente”. (p. 15).

De acuerdo con el concepto anterior, la escuela debe promover espacios de reconocimiento propio y de aceptación de lo diferente, enfatizando en que cada ser humano tiene derecho a construir sus identidades y que esto no ha de ser motivo de discriminación y exclusión. En este sentido, la UNESCO (2005) propone una educación para la paz que busca “promover la capacidad del respeto recíproco, la comunicación asertiva, el buen manejo del conflicto, la aceptación convivencial de las diferencias [...]” (p.441).

En esencia, el análisis de los datos muestra que los estudiantes aceptan que las personas poseen disimilitudes tanto biológicas como sociales y que ello no configura un factor de exclusión, por el contrario, ellos expresan verbalmente que ayudarían a los otros, a pesar de

estas diferencias. Además, ante situaciones de discriminación, los estudiantes proponen soluciones basadas en la evitación, el castigo y el reconocimiento a la diversidad.

Adicionalmente, los estudiantes efectuaron acciones que promovieron la segregación del género femenino ante las actividades lúdicas, por lo que la categoría sexo se configura como factor de discriminación para la población participante en el estudio.

Por último, se evidencian situaciones donde emergen los estereotipos que poseen los estudiantes frente a las creencias religiosas y el color de piel. Si bien, estos pensamientos son el reflejo de las creencias socialmente aceptadas, no se constituyen como un elemento para que estos actúen a favor de la discriminación.

## 5. Conclusiones

El desarrollo de la propuesta investigativa permite formular una serie de conclusiones respecto a las concepciones de diversidad de los estudiantes, la enseñanza de la diversidad cultural en el campo de las ciencias sociales y la práctica educativa.

Mediante el análisis de la información que se obtuvo *antes de la práctica educativa* es posible concluir que al momento de interactuar los estudiantes no dan importancia al color de piel, sexo, forma de vestirse o lugar donde viven las demás personas. Es decir, se manifiesta una concepción explícita acerca de la diversidad cultural como algo natural. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes evitan interactuar con personas que presenten manifestaciones lingüísticas diferentes en aspectos como el acento, las palabras o los gestos.

*Durante la práctica educativa* se evidencian concepciones explícitas e implícitas de los estudiantes que son contradictorias entre sí. En el decir, los estudiantes reconocen sus semejanzas y diferencias con otros seres humanos y proponen soluciones ante situaciones de discriminación. No obstante, en el hacer, los estudiantes rechazan y segregan a las niñas por tener formas de pensar y de actuar culturalmente no aceptadas en sus contextos, por lo que la categoría sexo es objeto de discriminación.

*Al contrastar la información de los dos momentos anteriores* es posible concluir que los estudiantes presentan semejanzas y diferencias entre las concepciones identificadas en el antes y el durante de la práctica educativa.

*Semejanzas.* Antes de la implementación de la unidad didáctica, los estudiantes mencionan que los conceptos de etnia, preferencias religiosas y lugar de procedencia no son

motivo de segregación o exclusión, concepciones que fueron coherentes con las formas de actuar y hablar de los niños durante el desarrollo de la práctica educativa. Adicionalmente, se presentan semejanzas en la forma en la que los niños resolverían situaciones sobre discriminación.

*Diferencias.* Como se concluyó anteriormente, los estudiantes perciben algunos aspectos del *lenguaje* como factores que impiden interactuar con otros. Sin embargo, durante la práctica educativa no hubo manifestación oral ni escrita que permitiera llegar a esta misma conclusión. Otro factor contradictorio fue el concepto *Sexo*, ya que los niños y niñas manifestaron en el cuestionario que este no constituye un elemento de rechazo, mientras que durante la práctica educativa fue posible evidenciar que los estereotipos que los estudiantes poseen frente a las actividades asociadas a las mujeres, los llevaron a segregar a un sector de la población del salón de clases.

Respecto al *ámbito de la enseñanza de la diversidad cultural y la práctica educativa* es posible concluir que el concepto de diversidad cultural no debe ser visto como un concepto asociado a la discapacidad, la atención médica y las barreras para la interacción que le compete al área de la sicología. Por el contrario, debe ser asumido como un concepto clave que se aborda desde la enseñanza de las ciencias sociales para reconocer que las comunidades y sociedades no son estáticas ni homogéneas, sino que tienen diferentes manifestaciones que las hacen dinámicas y proclives al cambio.

Así mismo, al ser un contenido de las ciencias sociales puede ser abordado desde problemas socialmente relevantes que promuevan el diálogo, el debate, la argumentación y la interacción entre los estudiantes, lo cual facilita la explicitación de las concepciones de

diversidad del grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria. Sin embargo, la enseñanza a partir de Problemas Sociales Relevantes no es suficiente para promover estas habilidades comunicativas, si no se acompaña de prácticas educativas flexibles, capaces de potenciar las diferentes situaciones que se presentan en el aula de clase y recrearlas en espacios que permitan explicitar las concepciones de los estudiantes.

Respecto a la *práctica educativa de la docente*, se puede concluir que se ejecutó bajo un carácter guiado en el que no se obtuvo el máximo provecho de los espacios en los que se crearon diálogos naturales sobre las problemáticas del medio. Lo anterior, quiere decir que la docente, en diferentes ocasiones, suscitó las respuestas de los estudiantes a través de preguntas que ella realizaba, obstaculizando el debate espontáneo, la reflexión y la construcción de conocimiento colectivo que se querían potenciar a través de la unidad didáctica. Por ende, se puede evidenciar que el supuesto de la investigación se cumplió parcialmente.

## 6. Recomendaciones

Para una próxima investigación en el ámbito de las concepciones de estudiantes sobre diversidad cultural y cuya estrategia metodológica sea similar a la de esta investigación, se recomienda:

- Realizar un cuestionario en el que las preguntas formuladas sean abiertas, y no tipo escala Likert. Lo anterior, permitirá no centrarse únicamente en lo descriptivo; sino, que posibilitará conocer de manera más profunda lo que cada niño piensa, siente, conoce o ha vivido respecto a la diversidad cultural.
- Diseñar en la unidad didáctica situaciones similares a las planteadas en el cuestionario. esto posibilitará realizar un contraste más explícito entre lo que los estudiantes dicen y hacen sobre una misma situación, pero en contextos diferentes.
- Formular unidades didácticas en las que se incorpore, además de los contenidos en ciudadanía, los contenidos en geografía e historia como componentes complementarios y necesarios en el abordaje de las ciencias sociales en educación básica primaria.
- Incluir en la elaboración de las unidades didácticas escenarios diferentes al aula de clase tales como museos, cine, teatro, espacios deportivos, entre otros. Al ser otro contexto y otro momento, se configuran en espacios idóneos para que afloren las concepciones tanto explícitas como implícitas de los estudiantes.
- Incluir un objetivo que indague por las transformaciones de la práctica educativa de los docentes de ciencias sociales, al finalizar su proceso investigativo.

Crear comunidades de aprendizaje entre los docentes que fomenten la retroalimentación del quehacer en el aula y fortalezcan el trabajo colaborativo. Adicionalmente, se recomienda que en estos espacios se compartan experiencias pedagógicas en aras de fortalecer e innovar la práctica educativa. Estas propuestas compartidas pueden ser sistematizadas y convertidas en experiencias investigativas.

Se recomienda a las instituciones educativas tomar en cuenta las investigaciones que se realicen en sus instalaciones, con el fin de consultar los planteamientos y conclusiones que les ayuden a construir, revisar y retroalimentar su Proyecto Educativo Institucional.

Por último, se recomienda que los programas universitarios enfocados en la formación de licenciados, establezcan asignaturas en las que se brinden herramientas conceptuales y pedagógicas para abordar en el aula de clase la diversidad cultural.

### Referencias Bibliográficas

- Aguado, T.; Gil, J.; Jiménez, R.; Sacristán, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Revista de Investigación Educativa, 17(2). Recuperado de:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/0569/d6c0639e8c99c3e8eea17a4f12b44255ef73.pdf>
- Alba, N.; García, F.; y Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales, II*. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Aranguren, M. (2013). *Emoción y creatividad: una relación compleja*. Suma psicológica, 20(2). Recuperado de  
<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/1196/918>
- Arbeláez, M.; Henao, L.; Gil, H.; Gallego, G.; Lanza, C.; Lozano, J.; Sucerquia, A. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas mediadas por tic: MATELETIC*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Benejam, P. (2002). *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales*. En Benejam, P.; Berges, L.; Martorell, J.; Hernández, X.; Iglesias, J.; Loste, M.; Martínez, R.; Oller, M.; Pujol, R.; Rijiz, J.; Serra, J.; Solé, M.; Yáñez, M.; *Las ciencias sociales, concepciones y procedimientos*. Barcelona: Graó.
- Barrero, A., y Rosero, A. (2018). *Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12(1), 39-



55. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00039.pdf>

Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: La Muralla.

Casas, M. (1999). *Los conceptos sociales clave, una opción ideológica para la selección de contenidos*. En T. García, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.155-162). España: Díada Editora.

Congreso de la República (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la República.

Congreso de la República (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República.

Corbin, A; y Strauss, J. (1997). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Cubillos, F. (2018). *Enseñanza y aprendizaje en la construcción de un espacio de identidad. Una mirada en el currículo chileno desde la interculturalidad y la pedagogía decolonial*. En M. Jara, y A. Santisteban. *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, Argentina: universidad Nacional de Comahue (p. 58).

Departamento Nacional de Planeación, (2014). *Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

- Dietz, G. (2013). “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad”, en B. Baronnet y M. Tapia U. (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas*, Cuernavaca: unam-crim, pp. 177-199.
- Fe y Alegría. (2015). *Proyecto Educativo Institucional* - Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac. Recuperado de Archivo institucional.
- Fernández, J., y Muñoz, A. (1995). *Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural*. Revista de Educación, 307, 127-162
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la escuela*, 28. Recuperado de <http://www.andregiordan.com/espagnol/4.%20La%20utilizacion%20didactica%20de%20las%20concepciones.pdf>
- Gobernación de Risaralda (2013). *Plan Decenal de Risaralda, 2013-2023*. Recuperado de: [www.risaralda.gov.co/descargar.php?idFile=22835](http://www.risaralda.gov.co/descargar.php?idFile=22835)
- Gómez, E., y Cardona, M. (2017). El reconocimiento de la diversidad étnica en una propuesta didáctica basada en problemas socialmente relevantes en estudiantes de grado cuarto de primaria de una institución educativa rural [tesis de maestría]. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: [repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6041/305234R173.pdf?](http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6041/305234R173.pdf?)
- Gutiérrez, M.; Buitrago, O.; y Arana, D. (2016). *El reconocimiento de la diversidad A partir de problemas socialmente Relevantes en la educación primaria*. En: García, C.

- Arroyo, A.; Andrew, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 194-201
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL
- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. En: Cuadernos BAKEAZ 8, pp. 1-12.
- Kreidler, W. (1984). *Creative Conflict Resolution*. Estados Unidos de América: Good Year Books.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, 7(18).  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Leiva, J. (2011). *La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones*. Revista Iberoamericana de Educación, 3-14.
- López, F. (2011). *Los conflictos sociales candentes*. En Pagés, J., Santisteban, A (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona, 65-76
- López, J. (2005). *Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Margulis, M., y Urresti, M. (1999). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Recuperado de <http://xurl.es/406fw>

- Martínez, I. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Martínez, I., y Quiroz, R. (2012). *¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? Tiempo de Educar*, 85-109.
- Mejía, C. (2015). *Sexo y género. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados*. En Taguenca, J., *Cultura, política y sociedad Una visión calidoscópica y multidisciplinar*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://www.aacademica.org/carlos.mejia.reyes/12.pdf>
- Mena, M. I. (5 de febrero de 2019). La campaña que lucha contra un lápiz color piel en Colombia. Recuperado de: <https://www.aa.com.tr/es/mundo/la-campa%C3%B1a-que-lucha-contr-un-l%C3%A1piz-color-piel-en-colombia/1384606>
- Mendoza, J., y Herrera, L. (2017). *El consentimiento informado en Colombia. Un análisis comparativo del proyecto de ley 24 de 2015 con el código vigente y otros códigos de ética*. *Rev. CES Derecho.*, 8 (1). Recuperado de: [www.scielo.org.co/pdf/cesd/v8n1/v8n1a09.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v8n1/v8n1a09.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Política de diversidad cultural*. Colombia: Ministerio de cultura.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Nacional Decenal, 2016-2026*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>

Molina, A., Mosquera, C., Utges, G., Mojica, L., Cifuentes, M., Reyes, J., Martínez, C., y Pedreros, R. (2014). *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Morillo, O. (2014). *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el Colegio Vasco Núñez de Balboa* [Tesis de maestría]. Manizales: Universidad de Manizales.

Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3). Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242015000300007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300007)

Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

Oller, M. (1999) *Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad*. En: García (1999). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. pp. 123-131. España: Díada Editora.

Ortiz, P., y Vargas, V. (2015). *Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente*

*al segundo grado de primaria en el contexto educativo en la “Institución Educativa Municipal Ciudadela Educ* [Tesis de maestría]. Manizales: Universidad de Manizales.

Pagés, J. (2007). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*. Avila, R; Lopez, R.; Fernández de Larrea, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215

Paredes, E., Valencia, J., y Cuero, F. (2015). Sentidos y significados de la diversidad cultural: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de jóvenes de las instituciones educativas Josefina Muñoz González del municipio de Rionegro (Antioquia), Montebonito del municipio de Marulanda (caldas) y Esther Etelvina Aramburo García del municipio de Buenaventura (valle). [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2557/Valencia\\_Jose\\_Elmer\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2557/Valencia_Jose_Elmer_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/6457324/DESAF%3%8DOS\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACI%C3%93N\\_CUALITATIVA](https://www.academia.edu/6457324/DESAF%3%8DOS_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA)

Polo, F. (2004). *Hacia un currículo para una ciudadanía global*. España: Intermón Oxfam

Pozo, J; Sheuer, N; Pérez, M; Mateos, M; Martín, E; Cruz, M de la. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Grao

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Quisoboni, Y., y Miranda, M. (2016). *Sentidos y significados de la diversidad cultural, que han configurado las niñas y los niños de grado tercero de primaria en la sede varones, de la institución educativa Susana Tróchez de Vivas del municipio de Caldo, departamento del Cauca, en sus contextos educativos*. [Tesis de Maestría]. Recuperado de <http://cort.as/-SDo5>
- Real Academia Española. (2018). *Concepto de ideología*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Ku9K9F3>
- Reyes, A., y Cardona, D. (2017). *El reconocimiento de la diversidad étnica en el aula rural multigrado* (Tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ruíz, O. (2018). *Configuración de las Ciencias Sociales en Colombia. Entre la autonomía y el control*. [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de <http://cort.as/-SDoA>
- Sabariego, M.; Dorio, I.; Massot, M. (2009). *Características generales de la metodología cualitativa*. En: Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp. 276-292). España: La Muralla.
- Sagastizabal, M. (2004). *Diversidad cultural y educación*. En: Sagastizabal, M.; Sanmartín, P.; Perlo, C. Pivetta, B. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Madrid: Publicep libros digitales.

- Salmerón, N. (2009). *Desde la homogeneidad a la atención a la diversidad en la acción educativa y social: desarrollo normativo*. Dialnet, 1. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962620.pdf>
- Santisteban, A., y Pagés, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. España: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado. En: el futuro del pasado*. 10, pp. 57. Recuperado de:  
<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Sansó, C., Navarro, J.L., y Huguet, A. (2016). *Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Sanvicén, P., Fuentes, C., Molina, F. (2017). *Ante la Diversidad: ¿Qué Opinan y Sienten los Adolescentes? La Alteridad y la Interculturalidad a Examen*. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 26-60. doi: 10.17583/rise.2017.2474
- Secretaría de Educación Municipal (2007). *Plan decenal de Educación Municipal 2007-2016*. Consultado en: <http://www.pereiraeduca.gov.co/index.php/plan-decenal-municipal>



Seidmman, S. (2015). *Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva*. Cadernos de Pesquisa, 45(156). Recuperado de:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00344.pdf>

Shultz (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Lationamericano Wolfram*. Recuperado de <http://cort.as/-SDoH>

Silva, R., y Barrera, L. (2014). *Sentidos y significados que han construido los estudiantes de Quinto grado de básica primaria sobre la diversidad en la Institución Educativa* [Tesis de maestría]. Manizales: Universidad de Manizales.

Taub, E. (2008). *Otredad, orientalismo e identidad*. Recuperado de <http://cort.as/-SDoP>

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2002). *Declaración universal de la diversidad cultural*. Johannesburgo: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.

UNESCO (2005). *Diversidad cultural Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago, Chile: AMF Imprenta.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Las metas educativas*. Recuperado el 28 de 02 de 2018, de <https://es.unesco.org/node/266395>

UNESCO. (2016). *INNOVACIÓN EDUCATIVA "Serie de herramientas pedagógicas para el trabajo docente"*. Lima: UNESCO.

UNESCO y Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-078ed2d9-d459-4989-a21b-315eee7c23bb>

UNICEF (2005). *Interculturalidad en la educación*: Perú: Ministerio de Educación.

Vallejo, D., y Villamil, D. (2017). *El reconocimiento de la diversidad cultural en un grupo de estudiantes de grado 5° de primaria de una Institución Educativa del municipio de Dosquebradas*. [Tesis de maestría]. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. [Tesis de maestría] Universitat Pompeu Fabra. Cataluña.

Vega, P., y Padilla, L. (2014). *Ciudadanía Global y educación*. Ciencia y poder aéreo, 9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5682907.pdf>

Velázquez, L. (2016). *Concepciones y prácticas de docentes de básica secundaria sobre diversidad*. [Tesis de maestría]. Manizales: Universidad de Manizales.

Vergara, M., y Ríos, J. (2010). *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. México: Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana

Yin, R. (2009). *Investigación sobre estudio de casos, Diseño y métodos*. Londres: Sage publications.

## Anexos

### Anexo 1: cuestionario.

#### CUESTIONARIO SOBRE DIVERSIDAD

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Identificar qué piensan los estudiantes de grado segundo sobre la diversidad cultural.

**Instrucción:** Lee atentamente la siguiente historia.

Hay un barrio en la Dosquebradas que se llama Santa **Isabel**, en el que viven muchas personas. Esas personas son muy diferentes entre ellas, por ejemplo: unas son blancas, otras son morenas y otras son negras, a unas les gustan los hombres y a otras les gustan las mujeres, unas nacieron en la Virginia y otras han venido de otras partes como Medellín o Venezuela; unas hablan español y otras hablan inglés o alguna lengua de las tribus indígenas. Como ves, ¡Todas las personas tienen características muy diferentes!



Vas a imaginar que vives en el barrio Santa Isabel. Luego vas a leer las preguntas que te presento a continuación y las vas a responder coloreando la opción que más se acerque a lo que piensas. Debes tener en cuenta que no hay respuestas buenas o malas.

**Preguntas:**

- 1.** Si fueras el líder del barrio Santa Isabel, ¿permitirías que personas distintas a ti vivieran ahí?

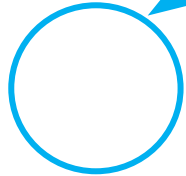
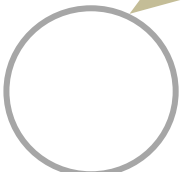
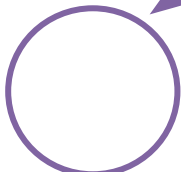


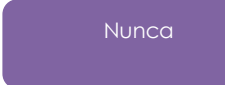
- 2.** En el barrio Santa Isabel se presentan problemas entre los vecinos... ¿crees que esos problemas se deben a sus costumbres, religiones o diferencias?

- 
- 3.** Si te invitaran a jugar ponchado, ¿preferirías que tu equipo estuviera formado por personas que tengan tú mismo color de piel o que sean de tu mismo sexo?


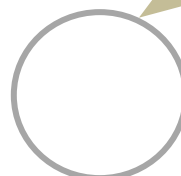
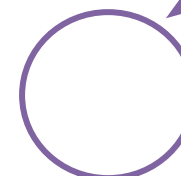


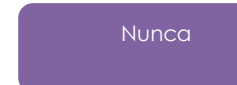
- 
4. Si una persona del barrio está caminando y se cae, la ayudarías a levantarse sin importar cuál es su color de piel, de dónde viene o cómo viste.

- 
5. Teniendo en cuenta que en el barrio Santa Isabel hay personas muy diferentes, te juntarías con otros niños o niñas que hablen distinto a ti, o que pertenezcan a otros grupos.

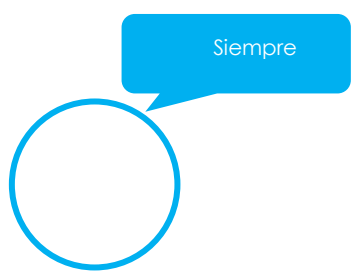


		
		

6. Si te encuentras con un niño o niña que tiene un color de piel diferente y realiza un gesto extraño para ti, ¿te sentirías ofendido?

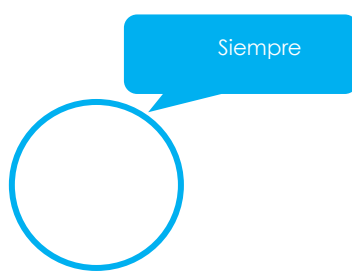
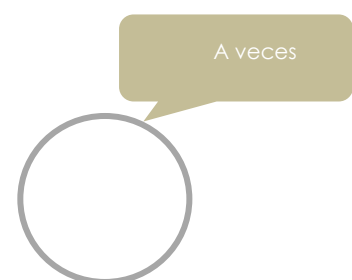

---

7. Cuando llegan personas al barrio Santa Isabel, preguntarías sobre sus costumbres, formas de hablar o de vestir para juntarte o jugar con ellos.

		
---	--	---

---

8. Al momento de jugar con otras personas del barrio Santa Isabel, te fijas en la forma que viste, habla o si es niño o niña.

		
--	---	--

Muchas gracias por tus respuestas, son muy importantes para el equipo de trabajo.

## Anexo 2: consentimiento informado.



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad y representante legal del estudiante \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, he sido informado acerca de la grabación de las clases, que se requiere para una investigación de maestría sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación básica.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en este video no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia de la práctica educativa de la profesora.
- La estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, quien realiza la investigación, garantizará la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

[ ☐ ] DOY EL CONSENTIMIENTO [ ☐ ] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi hijo (a) en la grabación de las clases de la profesora, en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL  
 CC.

### Anexo 3. Unidad didáctica.

#### UNIDAD DIDÁCTICA “SOFIA Y SU NUEVA CIUDAD”

##### • El Caso

Soy Sofía, tengo 7 años, vivo con mi mamá, mi papá y mi perro. Hasta el año pasado yo estudiaba en la ciudad de Cali. Hace algunos días a mis papás les ofrecieron un nuevo empleo y fue necesario mudarnos a esta ciudad. La verdad es que extraño todo de Cali, la comida, los juegos, la música y a mi familia que vive allá.

Hasta el momento, no he logrado acomodarme a la escuela a la que he llegado, algunas palabras que dice la profesora y mis compañeros no las entiendo, porque en mi ciudad de origen significan otra cosa. Siento temor al hablar en la clase, porque cuando lo hago los niños se burlan de mí por la manera en que me expreso, cuando les cuento sobre mis comidas favoritas ellos me miran sorprendidos, ni que decir de la música que escucho y de mis juegos preferidos. Realmente, no encuentro nada parecido a mis compañeros ni ellos a mí. Creo que por esta razón no me tratan igual a como ellos se tratan entre sí.

Yo vine a esta escuela a aprender y a hacer amigos, pero hasta ahora no he logrado que mis compañeros me acepten como soy y que entiendan que me gustan otras cosas diferentes a las de ellos ¿Crees que algún día podemos llegar a entendernos?

##### • Propósito

Que los estudiantes comprendan la importancia de la diversidad cultural para aprender a interactuar con el otro fortalecer su propia identidad y participar en la vida social a nivel local y global.

##### • Justificación

Esta unidad didáctica se estructura para el área de ciencias sociales del grado segundo de primaria, perteneciente a una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas. El tema central de esta propuesta es “La diversidad cultural”, y en concreto los contenidos relacionados con la identidad en el sentido individual y colectivo, aportes de los grupos poblacionales y territorios, migración, tradiciones culturales, conflicto y exclusión social.

Este tema central se plantea con el fin Que los estudiantes comprendan que la diversidad cultural está presente en los CONTEXTOS, para que interactúen desde el respeto y la valoración de las diferencias en la construcción de sociedades más equitativas. Que los estudiantes reconozcan su diversidad, y a partir de ahí reconozcan la diversidad presente en su entorno cotidiano. comprendan situaciones de injusticia social, discriminación y exclusión y se asuman como sujetos críticos que pueden actuar la sociedad, capaces de respetar las diferencias.

Se pretende que el estudiante tome conciencia sobre su rol en la sociedad como ciudadano y como ser participativo que contribuye con sus acciones diarias, a la mitigación de las desigualdades del mundo social. Para ello, se propone un enfoque de trabajo flexible, basada en el diálogo, el debate y el trabajo colaborativo que respete las particularidades de cada sujeto presente en el aula de clase. Para el cumplimiento de tal propósito, se consideran los problemas socialmente relevantes, como una estrategia que posibilita el abordaje de cuestiones cercanas a la vida del estudiante, y que por su naturaleza misma son capaces de motivar al alumnado.

#### SESIÓN 1: “¿QUE LE SUCEDE A SOFÍA?”

**Pregunta:** ¿Qué sucede con Sofía?

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.



A continuación, la maestra les comenta que en días pasados una niña se le acercó para contarle algo que la dejó preocupada, y ella quiere compartirles para mirar si juntos podemos hallar una solución (presenta el audio que Sofía grabó presentando la situación, ver anexo 1).

La maestra les pedirá a los niños que según lo que escucharon lo de Sofía, dibujen cómo es, y luego socializarán el trabajo donde cada estudiante debe argumentar por qué cree que Sofía es así y no de otro modo.

Luego, la docente mostrará el video de Sofía (ver anexo 2) y hará algunas preguntas sobre el video ¿por qué crees que los niños actúan de esa manera? ¿Por qué crees que Sofía no entiende a los demás niños?, ¿por qué crees que los demás niños no entienden a Sofía? ¿Qué crees que sintió Sofía cuando llegó a la escuela? ¿si estuvieras en el lugar de Sofía, cómo te sentirías? ¿Has vivido una situación similar a la de Sofía? Luego, los niños deberán argumentar en el dibujo que hicieron anteriormente, si se equivocaron al imaginar a Sofía o si por el contrario acertaron.

Luego se hará una plenaria para socializar quienes acertaron, quienes se equivocaron. A continuación, al docente les presenta un video para entrar en la parte de conceptualización (ver anexo 3). Una vez vean el video la docente les preguntará ¿en qué se parecen la situación de Sofía con lo que muestran en el video de los pájaros? ¿En el video de los pájaros quién sería Sofía? ¿En el video de los pájaros, quiénes serían los compañeros? ¿Cuál es el problema que tiene Sofía y que tiene el pájaro grande?

A continuación, se le presentará a los niños una ficha (anexo 4) donde se presenten las conceptualizaciones

Conceptualizar, qué es discriminación y diversidad.

## SESIÓN II “¿QUÉ NOS HACE DIVERSOS?”

**Objetivo:** Identificar las características que comprenden la diversidad.

**pregunta orientadora:** ¿qué te hace diverso?

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

Para retomar el caso de Sofía y replantear la problemática que estaba viviendo, inicia presentación del video-cuento “El monstruo rosa” (ver anexo 5). A continuación, realiza preguntas como: ¿Quién es el personaje principal del cuento? ¿Qué le sucedía al monstruo? ¿qué sucedía con los compañeros del monstruo rosa? ¿has visto otros casos similares? ¿cómo imaginas que sería el mundo si todos los niños fueran como tú?

Seguidamente, les entrega una ficha (Anexo 6) en la que, luego de describir qué es lo que le sucede al monstruo Rosa y a Sofía, deben relacionar ambos casos, teniendo claro así la problemática que ambos personajes viven.

A continuación, la maestra expone un video de Sofía, en donde les cuenta las características propias de ella, en cuanto al lugar de donde viene, qué religión tiene, cuáles son sus gustos personales en cuanto a comida, música y juegos, cuales son las palabras que se escucha igual, pero en su ciudad son diferentes.

Una vez visto el video, la docente pedirá a los niños que anoten en los papelitos las características de Sofía. Luego, la docente dividirá el tablero en cuatro cuadros iguales en donde escribirá las cuatro características de la diversidad (étnica, religiosa, lingüística, género), con el fin de que los niños vayan pasando a ubicar las características que anotaron en los cuadros que consideren sea el indicado.

Resuelta la actividad, la docente conceptualiza el significado de cada una de las características de la diversidad por medio del uso de ejemplos cotidianos.

Seguido a esto, los estudiantes de manera individual, se dibujarán y escribirán sus características propias con base a lo que les contó Sofía en el video y lo visto en la conceptualización, teniendo en cuenta el lugar de donde vienen, la música y comida de su gusto, religión, etc.

Al final se entregará una ficha del Monstruo Rosa y Sofía para que los estudiantes seleccionen los personajes que consideren diferentes con el fin de comprobar lo aprendido en la sesión (anexo 7).

### SESIÓN III “¿CUÁLES SON NUESTRAS DIFERENCIAS Y NUESTRAS SEMEJANZAS?”

**Objetivo:** Comprender las diferencias que tienen los seres humanos, entendidas desde las semejanzas y las diferencias.

**Pregunta:** ¿cuáles son nuestras diferencias y nuestras semejanzas?

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

Se comienza la sesión realizando unas preguntas para la reflexión y comprobación de saberes previos: ¿por qué somos diferentes?, ¿qué nos hace diferentes?, ¿existen personas iguales a mi?, cuando decimos que las personas somos iguales, ¿por qué lo somos? A continuación, la docente le dará una ficha a los estudiantes para que encierren las semejanzas y diferencias entre los personajes que ahí aparecen (anexo 8), con el fin de comprobar la coherencia entre lo que hacen y lo que dicen.

Seguido a esto se unen los niños y niñas en grupos de tres compañeros, se les entrega una frase “Conocemos a las personas por sus gustos, por lo que piensan, por sus familias, por su manera de vestir”, a partir de esto en la ficha (anexo 9) resolverán las siguientes preguntas. ¿Qué gustos musicales tiene cada uno? ¿Cuáles son sus actividades favoritas? ¿Tienen gustos parecidos en la forma de vestir y peinar? ¿que los hace diferentes entre sí? ¿quién hace parte de tu familia?, luego de ello se reunirán de a dos grupos, compartirán las respuestas y realizarán unas conclusiones sobre en qué se parecen y en que son diferentes.

Luego de esto, se presenta el vídeo de Sofía donde describe sus características propias, se realiza el mismo ejercicio de responder, pero de manera individual las preguntas que se contestaron en el anexo 1, de manera verbal y en plenaria con el caso de Sofía.

A continuación, se les suministra una ficha (Anexo 10) a los estudiantes por parejas, esta ficha consta de diferentes niños que son de diferentes países, tienen diferentes características, pero a la vez tienen cosas en común, los estudiantes deberán registrar cuáles son las cosas en común, entre ellos, cuáles son sus diferencias, y finalmente los estudiantes realizarán un relato similar sobre sus semejanzas y diferencias.

Finalmente se realiza la lectura (Anexo 11) “El perro que no sabía ladrar” y realizará preguntas de comprensión literal e inferencial para ayudar a comprender el relato. Al final la docente utilizará el relato como pretexto para conceptualizar sobre las semejanzas y diferencias presentes en la diversidad cultural: “En la diversidad cultural hay cosas muy fascinantes, porque todos tenemos derecho a ser únicos e irrepetibles (aunque tengamos hermanos gemelos), porque cada cosa que pensamos, que queremos, que nos gusta o nos disgusta, nos hace parecidos a unos y distintos a otros, por eso nadie será nunca igual a ustedes, pero tampoco encontrarán a alguien totalmente opuesto porque siempre habrá cosas que compartan con esa otra persona” ¿creen ustedes que en el caso de sofía, hay cosas en común entre sus compañeros y ella? ¿por qué? escríbelo en tu cuaderno y muéstralo a tu profesora.

Como tarea deben averiguar de qué ciudades vienen sus padres, hermanos y abuelos.

### SESIÓN IV: “POR QUÉ LAS PERSONAS CAMBIAN DE CIUDAD”

**Objetivo:** identificar los procesos migratorios que viven las personas, sus causas y posibles consecuencias.

**Preguntas:** ¿cuáles son las razones por las que las personas cambian de ciudad?

La docente inicia recordando lo que se a trabajado durante las sesiones pasadas a partir de recuento y de lo que los niños van comentando. Una vez retroalimenten las sesiones pasadas, la docente les muestra algunas imágenes (Anexo 12) en las que se evidencia la migración de algunas personas. Una vez vistas, la docente les pedirá que, en la hoja de la carpeta, describan lo que está pasando en cada imagen y respondan preguntas como: ¿cuál crees que es la razón por la cual estas personas se están yendo? ¿Qué estará sintiendo la persona que se va? ¿Qué sentirán quienes se quedan? ¿Qué relación tiene la imagen 1 con el caso de Sofía? Etc. Una vez resueltas se compartirán algunas respuestas y se retomará el caso de Sofía. Aquí, se recordará de que ciudad es Sofía, cuál es el clima de esta ciudad, que es lo que más le gusta, que es lo que más extraña, la ropa que se usa en ese lugar, por qué Sofía tuvo que migrar a Dosquebradas, y otras que vayan surgiendo.

Una vez hablado el caso de Sofía, la docente ubicará geográficamente en el mapa de Colombia (Anexo 13), la ciudad de Cali, las características de esta, y el recorrido o desplazamiento en el mapa hasta Dosquebradas, de igual manera se ubicarán las características de esta ciudad. Una vez visto el proceso de desplazamiento de Sofía, se procederá a indagar por la familia de los niños, a partir de preguntas como ¿de dónde vienen los abuelos maternos? ¿de dónde vienen los abuelos maternos? ¿Dónde nació tu papá? ¿dónde nació tu mamá? ¿Dónde naciste tú? Etc. Se realizará otro ejemplo en el mapa de Colombia (puede ser la de la docente), y se procederá a entregar el mapa de Colombia a cada niño para que, con el uso de colores, dibuje las migraciones de sus familias (tanto maternas como paternas).

Una vez terminada la ubicación familiar, los estudiantes responderán de forma escrita:

1. ¿Cuáles crees que son las razones por las cuales las personas deben viajar a otras partes?
2. ¿Qué sucede cuando las personas dejan su ciudad o país para irse a otro diferente?
3. ¿Qué sentirías si tuvieras que irte para otro lugar diferente al donde tu vives?
4. Conoces alguna persona que se haya ido a otra ciudad o país, ¿Cuál fue la razón por la que se fue?
5. ¿Qué harías si llega una persona de otro lugar o país a tu barrio?
6. ¿Cómo tratas tu a las personas que llegan de otros lugares?

Cuando los niños terminen de responder, la docente retomará lo visto en la clase, y entre todos se construirá el concepto de migración.

Como tareas, la docente les pedirá que para la próxima clase deben llevar la estructura del árbol genealógico de su familia, con la información de la generación que más antecede en cada caso.

## SESIÓN V: LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES (Semejanzas y diferencias entre comunidades)

**Objetivo:** Comprender las semejanzas y diferencias que tienen los grupos culturales, como medio para promover interacciones sociales basadas en el respeto y la valoración de la diversidad.

**Preguntas:** ¿en qué se parecen las comunidades?

**Tiempo:** 2 horas.

### Desarrollo de la clase

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

A continuación, pregunta a los niños lo visto en clases anteriores. Promoverá la recapitulación mediante preguntas como ¿Quién es Sofía?, ¿Qué le sucede a Sofía? ¿qué problema tiene Sofía? ¿cómo es Sofía? ¿qué nos une y nos diferencia con Sofía? ¿cómo es la familia de Sofía? ¿por qué tuvo que migrar la familia de Sofía?, entre otros.

Para indagar conocimientos previos sobre el tema del día la docente les preguntará: ¿creen que sus familias han cambiado en el tiempo o se han mantenido igual? ¿creen que sus familias tienen algo de parecido con otras familias de otras culturas?

A continuación, la docente les pasará una ficha para que ellos encierren, escriban o dibujen las cosas en las que se parecen las comunidades allí consignadas (anexo 14) y mencionen si creen que estas comunidades eran así antes o eran diferentes. Esto permitirá develar las concepciones de los estudiantes sobre los cambios en las comunidades, así como sus diferencias y semejanzas.

A continuación, la docente le pedirá a cada estudiante (o a algunos estudiantes), que expongan su árbol genealógico (tarea dejada de la clase anterior), y muestren el objeto que caracteriza la región de donde vienen o un juguete que tengan en la familia. Los demás estudiantes deberán escuchar atentamente la exposición porque a continuación deberán hacer una actividad donde comiencen a ver las semejanzas y diferencias entre comunidades.

La docente proporcionará a los estudiantes unos textos sobre cada grupo poblacional: los vallecaucanos, los llaneros, los paisas, los tolimeses y los franceses (anexo 15). Una vez los lean o los vean, la docente les pedirá que dibujen entre todos en medio pliego de papel bond aquellas cosas en las que se parecen, y en medio pliego de papel bond las cosas que los diferencian. Una vez identificados esos aspectos la docente pedirá que escriban en su cuaderno aquellas cosas en las que su familia se parece y se diferencia con los demás grupos culturales, y qué puede tener de diferente y de semejante con los vallecaucanos, es decir, con la familia de Sofía. (si se prefiere la docente puede hacer una actividad donde por grupos pequeños representen cada región, los niños podrán llevar comida típica de esta región y simular sus costumbres).

A continuación, la docente les pedirá que miren de nuevo el juguete u objeto que llevaron a inicio de la jornada, para identificar que todos fueron hechos en china, que miren sus zapatos o camisas y que identifiquen dónde las hicieron, que miren sus celulares o Tablet, o por el contrario que miren de dónde viene la comida que consumen. A partir de ellos la docente comenzará a conceptualizar que las comunidades son diferentes entre ellas pero tienen cosas que las unen o las diferencian. También mencionará que así como hay ciertas cosas que las comunidades empiezan a tener en común a nivel local, también empiezan a tener común a nivel global como las productoras de juguetes o tecnología. A partir de ello les presentará los conceptos de ciudadanía global y ciudadanía local y les pedirá que escriban en su cuaderno ambos conceptos y que encierren aquel con el cual se identifica su familia y con cuál se puede estar identificando la familia de Sofía.

Como tarea para complementar la actividad o para la casa, la docente les pedirá encontrar las semejanzas y diferencias entre las culturas representadas en la imagen y averiguar de qué país son (anexo 16).

## SECUENCIA VI: AYUDANDO A SOFÍA

**Objetivo:** Recapitular las sesiones anteriores e identificar el problema base mediante actividades de reflexión, con el fin de proponer soluciones para cambiar las actitudes negativas ante la diversidad.

### Desarrollo:

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

Se comienza la sesión realizando el juego de tingo tango para recapitular las sesiones anteriores, a cada niño que quede con el pimpón se le preguntará: quién es sofía, qué le pasaba a Sofía, De dónde venía Sofía, Cómo hablaba Sofía, Qué le gustaba hacer a Sofía, qué sentía Sofía al estar en el nuevo colegio, Cómo hacían sentir los compañeros a Sofía, que hemos visto de la Diversidad, en qué se diferencia de la Discriminación, qué características tiene la diversidad cultural, cuáles eran las de Sofía, que une a Sofía con los amigos y qué creen que la diferencia, de dónde venían los papás de Sofía, qué tuvieron que hacer ellos (migrar), somos ciudadanos

globales o ciudadanos locales, creen que puede haber algún día una buena interacción entre Sofía y sus compañeros.

Una vez recapitulada la sesión anterior, se presentará un video de Sofía para indagar saberes previos con algunos casos de discriminación por etnia, acento, religión y preferencias sexuales. La idea es que una vez presentados los casos que indica Sofía en el video, se armen 4 grupos armen una solución para cada uno de los problemas.

una vez de indaguen los conocimientos previos, se mostrará otro video de Sofía en el que les indica a los niños que se ha enterado de lo que han estado trabajando durante las últimas semanas y que eso se lo ha comentado a algunos de sus compañeros que han aprendido a aceptarla, sin embargo, otros niños del salón dicen que ella se lo está inventando todo y no quieren creerle. Por tal razón les pide ayuda para hacerles comprender a sus amigos todo lo que han aprendido en sus clases.

Como actividad para resolver el caso y problema de Sofía, se les propondrá a los niños escribirle una carta tanto a Sofía como a los compañeros de Sofía argumentándoles por qué Sofía tiene muchas más cosas en común con ellos.

Los niños iniciarán con la escritura de la carta y al final la incorporarán en un sobre con el emisor y el receptor.

Al final, se deja como tarea hacer unos Póster donde se dejen mensajes alusivos a la aceptación, respeto y valoración de la diversidad, con el fin de compartirlos por todo el Colegio o escuela.

## ANEXOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

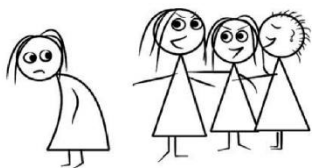
**Anexo 1:** Audio de presentación del caso

**Anexo 2:** video de Sofía

**Anexo 3:** corto de Convivencia

<https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>

**Anexo 4:** Ficha de trabajo



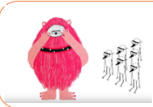

Fuente: google images

**Anexo 5:** <https://www.youtube.com/watch?v=AljPBaB5I4A>

**Anexo 6:**

**MONSTRUO ROSA Y EL CASO DE SOFÍA**

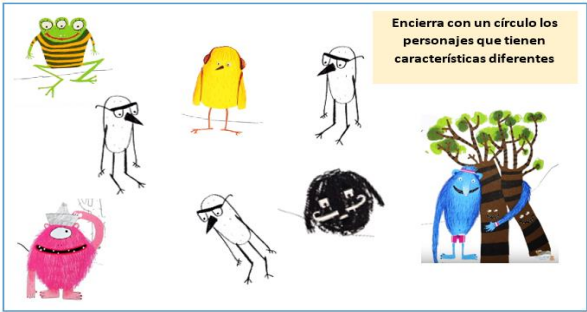
¿Cuál es el problema de ambos personajes?

¿En que se parecen los problemas del monstruo rosa y Sofía?

Fuente: elaboración propia

Anexo 7:



Fuente: elaboración propia

Anexo 8:



Fuente: Gobierno de Canarias.

Anexo 9:

“Conocemos a las personas por sus gustos, por lo que piensan, por sus familias, por su manera de vestir”					
¿Qué gustos musicales tiene cada uno?	¿Cuáles son sus actividades favoritas?	¿Tienen gustos parecidos en la forma de vestir y peinar?	¿que los hace diferentes entre sí?	¿quién hace parte de tu familia?	

Fuente: elaboración propia



Anexo 10:

Semejantes y Diferentes

Observa los siguientes niños y niñas



Él es **Daiki**, tiene 7 años, vive en Japón, le gusta escuchar música en inglés, le gusta el equipo de futbol de Barcelona, tocar guitarra, ver las estrellas, pertenece a una religión que se llama budismo, siempre se deja el pelo un poquito largo, le gusta comer mucho arroz y hamburguesas, y le gusta la ropa de Adidas.

Ella es **Amy**, tiene 6 años, vive en Inglaterra, le gusta escuchar música latina como la cumbia y el reggaetón, le gusta ver caricaturas, y siempre come huevos fritos al desayuno. Va a la escuela y está en grado primero, y ella le gusta vestirse siempre con blusas blancas y jeans azules, además es de religión cristiana.



Ella es **Milena**, vive en Bogotá, tiene 8 años y estudia en tercer grado, es de religión católica, y le gusta mucho la pizza y el yogurt de melocotón, escucha música electrónica y le gusta jugar futbol, y vive con sus padres.

Completa los siguientes datos

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	¿En qué se parecen a nosotros?	¿En qué somos diferentes?

Fuente: elaboración propia

Anexo 11:

SENTI COLORES - Adaptación - Versión: Versión de adaptación

5<sup>ta</sup> Mirada Color **NORADO**

Yo soy yo y tu eres tú

Un pequeño cuento:

*El perro que no sabía ladrar*

¿Abía una vez un perro que no sabía ladrar. No ladraba, no resultaba, no mugía, no relinchaba, no sabía decir nada. Muchos le decían: "¿Por qué no ladras?" -Y él contestaba con vergüenza: "Porque no sé".

Varios animales sufrían pena de él y trataban de ayudarlo, pero en realidad sólo lograron que hablara como ellos.

Un gallo le enseñó a decir quiquiri. Un vaco le enseñó a decir... muuuu y un pájaro a decir pi...pi.

El perro era buen alumno y aprendió a hablar como un gallo, como

una vaca y hasta como una pájaro. Pero, en realidad, no encontró a nadie que le enseñara a ladrar.

Un día en que estaba caminando por el bosque, de repente, se paró porque había oído algo muy raro: "Guau guau." - Eso me suena - pensó el perro - Pero no me acuerdo qué animal lo hace. Volvió a oír: "Guau, Guau." Y pensó: "¿Será una jirafa? No, debe ser un cocodrilo.

El perro, entonces, espó entre los arbustos y muy asombrado vio que el que decía "Guau guau" era otro perro. Se acercó y le preguntó: "¿Que estás diciendo?"

SENTI COLORES - Adaptación - Versión: Versión de adaptación

Yo soy yo y tú eres tú **GUAN NORADO**

¿Diciendo? Para tu conocimiento yo no digo, yo ladro.

¿Ladras? ¿sabes ladrar?

-Naturalmente.

-Entonces, ¿me enseñarás?

¿No sabes ladrar?

-No.

-Mira y escucha bien. Se hace así: guau, guau...

-Guau, guau.

Dijo enseguida nuestro perrito. Y comovido y feliz, pensaba para sus adentros: "Al fin encontré el maestro adecuado".

Adaptación de "El perro que no sabía ladrar" de Gianni Rodari

Este cuento nos enseña que es muy importante adaptarse e intentar aprender de todos aquellos que quieren enseñarnos algo, pero que nunca debemos dejar de ser quienes somos, cuando intentas imitar a ser como los demás, lo único que haces es quitarte valor a ti mismo. Nunca debes permitir que te presionen o te hagan sentir mal por ser como eres. (No te olvides nunca ser tu mismo a tu mismo). Y por supuesto respetar a todos las personas distintas a ti. Eso es igual de importante. Recuerda siempre la frase de: Séneca: "Es mucho más importante conocerte a ti mismo, antes que los demás te conozcan".

Fuente: Gobierno de Canarias.



### Anexo 12:



Fuente: google images.

### Anexo 13:



Fuente: google images.

### Anexo 14:



Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

### Anexo 15:

Los Paisas son un grupo cultural cuya gastronomía resalta un platillo llamado bandeja país es uno de los lugares donde más se consume arepa. Una de sus celebraciones más importantes es la feria de las flores “Feria de las Flores” y el desfile de mitos y leyendas.

Otros de los grupos más importantes son los Llaneros. Son muy influenciados por costumbres venezolanas como el bailar Joropo. Entre las Regiones culturales de Colombia también tenemos a los Santandereanos los cuales se encuentran en el departamento de Santander. Son muy visitados por “el Festival Internacional de Santander” que se celebra todos los años, por otro lado entre sus costumbres musicales en este departamentos escucha mucho como lo son el bambuco, el torbellino y la Guabina.



Y por último, entre las Regiones culturales de Colombia tenemos a los Tolimenses donde entre sus tradiciones predominan las fiestas patronales. Entre las Regiones culturales de Colombia también podemos encontrar los Vallunos, ellos normalmente se dedican a actividades que tenga que ver con la agricultura sacando sus recursos de la tierra, además entre gusto musicales la sala predomina tanto como género musical como para bailar.

Para muchas personas **Francia** es sinónimo de buena comida y buen vino porque para ellos la comida es un arte. Su gastronomía ha alcanzado un gran prestigio mundial y ellos se pueden pasar horas y horas hablando sobre el tema. Los franceses acostumbran a saludarse y despedirse con un apretón de manos, aunque entre los más allegados son comunes los besos. En las presentaciones informales se suelen dar tres besos, comenzando siempre por la mejilla izquierda.



## Anexo 16:

Siete Colores 7 Aquellas miradas hacia la igualdad

De tan lejos, pero cada vez más cerca. César MARRAMBA

### Dinámica: Típico de ti

Los Trajes típicos son las vestimentas que caracterizan a la gente de un determinado lugar, muchas veces estos trajes ya no se usan en el día a día, pero forman parte de su historia y su cultura.

En el barrio han organizado una gran fiesta de las naciones y algunas personas se han vestido con los trajes típicos de los lugares de donde vienen, averigua de donde son, según el detalle que se encuentra al lado del nombre de cada nacionalidad.

Marruecos

Nigeria

Perú

Italia

Polonia

Pakistán

España

Ecuador

China



15

Fuente: Gobierno de Canarias.